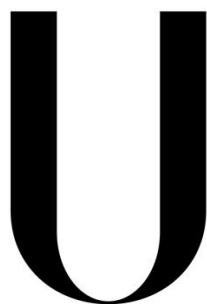


UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



LISBOA

UNIVERSIDADE
DE LISBOA

**PAPEL DOS PAIS MOLDAVOS NA MANUTENÇÃO DA LÍNGUA DE HERANÇA
DOS FILHOS EM CONTEXTO DE IMIGRAÇÃO PORTUGUESA**

Rodica Iachimovschi

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Área de Especialização em Educação Intercultural

**Dissertação orientada pela Prof.^a Doutora Ana Sofia Reis de Castro e Pinho e
co-orientada pela Prof.^a Doutora Sílvia Melo Pfeifer**

2016

**Aos meus pais, que souberam transmitir-me o tesouro da minha língua, e
aos meus filhos, que sabem receber o tesouro da nossa língua.**

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, a Prof.^a Doutora Ana Sofia Reis de Castro e Pinho, pela forma como desde as primeiras aulas fez-me ver mais uma vez o valor da Língua de Herança na minha vida de imigrante. Pela forma como aceitou acompanhar-me nesta aventura “entre línguas”, pela paciência e sabedoria dedicadas na leitura dos meus textos, por isso e muito mais o meu profundo agradecimento.

À minha co-orientadora, a Prof.^a Doutora Sílvia Melo Pfeifer, que aceitou alinhar nesta aventura, e acompanhou-me à distância e, ao mesmo tempo, muito presente com as suas experiências e sabedoria.

Às coordenadoras do Mestrado em Educação Intercultural, a Prof.^a Doutora Isabel Freire e a Prof.^a Doutora Ana Paula Caetano, que me apoiaram desde o início e me fizeram acreditar nas minhas forças.

Às minhas colegas e amigas do mestrado, Carla Indira Pina e Ivana Paiva, que viveram comigo este percurso, pelas palavras de incentivo, pela amizade e ajuda que me dispensaram.

Ao meu marido e aos meus filhos, um imenso gesto de gratidão pela paciência e compreensão que disponibilizaram durante estes dois anos.

As últimas palavras de agradecimento vão para os meus pais. Pela educação e o amor que me transmitiram incansavelmente e pelo facto de ser a mãe que sou para os meus filhos, devo-lhes um profundo OBRIGADA e contínuas SAUDADES.

LISTA DE ABREVIATURAS

ACIDI – Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural

CP – Competência Plurilingue

FH – Falantes de Herança

INE – Instituto Nacional de Estatística

LH – Língua de Herança

L1 – Primeira Língua

L2 – Segunda Língua

LM – Língua Materna

LP – Língua Portuguesa

LR – Língua Romena

QECR - Quadro Europeu Comum de Referência

RIFA - Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo

RSSM – República Soviética Socialista Moldova

SEF – Serviço de Estrangeiros e Fronteiras

UE - União Europeia

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

URSS - União das Repúblicas Soviéticas Socialistas

RESUMO

Nos finais da década de 90 em Portugal surge uma vaga migratória de países de leste, um dos quais a Moldávia. A comunidade moldava destaca-se no seu processo de integração no país de acolhimento pela facilidade de aprender a língua dominante, a língua portuguesa (LP), devido à origem latina da língua romena (LR), língua de origem dos moldavos ou língua de herança (LH) (Castro, 2008). Estudos têm evidenciado que a questão da manutenção e do desenvolvimento da LH é uma questão pertinente: primeiro, para que esta não seja assimilada e desapareça, em favor da língua nacional; segundo, por se ressaltarem as vantagens de se valorizar as competências de LH como recursos cognitivos, afetivos, culturais e identitários no desenvolvimento dos sujeitos (Melo-Pfeifer, 2014; Pinho, 2015).

Neste contexto, o papel dos pais tem vindo a ser destacado. No presente estudo procurámos conhecer as representações associadas à LH e à LP, as práticas de uso e os desafios que os pais moldavos enfrentam na manutenção e aprendizagem da LH por parte dos seus filhos em contexto português e que relação as crianças estabelecem com ambas as línguas.

Optámos por um estudo de caso múltiplo (Stake, 2012), de natureza qualitativa, em que participaram as mães e os filhos de três famílias moldavas. Utilizámos a entrevista semiestruturada (Amado, 2013) e, no caso das crianças, a entrevista apoiou-se na elaboração de um desenho, como meio alternativo de representar e comunicar conhecimentos (Melo-Pfeifer e Schmidt, 2012).

Os resultados apontam para três casos diferentes de manutenção da LH: i) na família da Maria os pais sustentam a manutenção da LH e da cultura de origem, sendo isso concretizado em várias práticas desenvolvidas pelos pais e a família alargada e resultando numa família bilingue/ plurilingue e bicultural; ii) na da Vera, os pais sustentam mais a manutenção da cultura de origem, não investindo muito em estratégias de manutenção da LH; iii) e na família da Sónia, uma família trilingue, são os pais a incentivar a mudança para a LP, sendo a LH/LR em perigo de desaparecer em favor da LP.

Concluímos que o papel dos pais é fundamental na aprendizagem da LH, na ausência de outras possibilidades para uma educação em e com a LH.

Palavras-chave: Migração, Identidade, Língua de Herança, Plurilinguismo, Papel dos Pais.

ABSTRACT

In the late 90s Portugal faced a migratory wave from the Eastern European countries, including Moldova. The Moldovan community is easily integrated in the host country due to the quick learning of dominant language, the Portuguese language (PL), a process which is facilitated due to the Latin origin of the Romanian language (RL), the native language of Moldovans or heritage language (HL) (Castro, 2008). Studies have shown that the issue of maintenance and development of HL is a pertinent question: first, so that is not assimilated and disappears in favor of the national language; second, because the advantages of valuing LH skills as cognitive, affective, cultural and identity resources in the development of the individuals have been emphasized (Melo-Pfeifer, 2014; Pinho, 2015).

In this context, the role of parents has been highlighted. In the present study we sought to know the representations associated with HL and PL, practices of use and the challenges that Moldovan parents face in the maintenance and learning of the LH by their children in the Portuguese context, and also the relationship children establish with those languages.

We opted for a multiple, qualitative case study (Stake, 2012), involving mothers and children of three Moldovan families. We used a semi-structured interview (Amado, 2013) and, in the case of the children, the interview was based on the elaboration of a drawing, as an alternative means of representing and communicating knowledge (Melo-Pfeifer and Schmidt, 2012).

The results point out to three different cases of maintenance of LH: i) in Maria's family, parents support the maintenance of LH and culture of origin, this being achieved through various practices developed by parents and the extended family, resulting in a bilingual / multilingual and bicultural family; ii) in Vera's family, parents support the maintenance of the home culture more, not investing so much in LH maintenance strategies; iii) and in the family of Sonia, a trilingual family, parents encourage the switch to LP, and LR/LH is in danger of disappearing in favor of LP.

We conclude that parents' role is crucial in learning HL in the absence of other possibilities for education in HL.

Keywords: Migration, Identity, Heritage Language, Plurilingualism, Role of Parents.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 - MIGRAÇÃO MOLDAVA EM PORTUGAL	5
Introdução	5
1.1 Conceito de migração	5
1.2 Imigração em Portugal.....	8
1.2.1 Migração de Leste	9
1.2.2 Migração moldava em Portugal.....	11
1.3 Identidade do imigrante moldavo	15
1.3.1 Conceito e dimensões de identidade.....	15
1.3.2. Dinâmicas identitárias	28
Síntese.....	38
CAPÍTULO 2 – PLURILINGUISMO E LÍNGUA DE HERANÇA.....	40
Introdução	40
2.1 Plurilinguismo e Competência Plurilingue.....	42
2.1.1 Definições de plurilinguismo e competência plurilingue	42
2.1.2 Vantagens e desvantagens de ser bi-/plurilingue	47
2.2 Língua de Herança.....	53
2.2.1 Conceito de Língua de Herança	53
2.2.2 Língua de Herança e Competência Plurilingue	56
2.2.3 Aquisição e manutenção da Língua de Herança.....	58
2.2.4 Fatores influenciadores da erosão e da manutenção da LH.....	60
2.2.5 Um olhar sobre a esfera escolar	63
2.3. O papel dos pais na manutenção da língua da herança dos filhos	65

2.3.1 <i>Família e desenvolvimento linguístico</i>	66
2.3.2 <i>Representações das línguas [e suas funções]</i>	73
Síntese.....	75
CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA.....	77
Introdução.....	77
3.1 Objetivos de estudo	77
3.2 Natureza do estudo	78
3.3 Participantes	80
3.4 Procedimentos metodológicos - Descrição do estudo	81
3.4.1 <i>Procedimentos de recolha de dados (técnicas e instrumentos)</i>	81
3.4.2 <i>Procedimentos de análise de dados</i>	85
Síntese.....	93
CAPÍTULO 4 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	94
Introdução.....	94
4.1 “Narrativas” recontadas: análise caso a caso.....	94
4.2 Análise transversal / Entrevistas dos pais.....	112
4.2.1 <i>Representações dos pais moldavos sobre a LH</i>	112
4.2.2 <i>Representações dos pais moldavos sobre a LP</i>	117
4.2.3 <i>Práticas de uso e aprendizagem da LH</i>	121
4.2.4 <i>Desafios que os pais moldavos enfrentam na manutenção da LH</i>	124
4.2.5 <i>Representações dos pais sobre a cultura de origem e a cultura portuguesa</i>	126
4.3 Análise transversal/ Entrevistas das crianças	129
4.3.1 <i>Representações das crianças moldavas sobre a LH</i>	129
4.3.2 <i>Representações das crianças moldavas sobre a LP</i>	132
4.3.3 <i>Práticas de uso e aprendizagem da LH</i>	134

4.4 Síntese dos resultados	137
REFLEXÃO FINAL	142
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	147
ANEXOS	158

ÍNDICE-FIGURAS

Figura 1 - Mapa da Moldávia.....	12
Figura 2 - Mapa da Roménia.....	30
Figura 3 – Uma conversa com a avó pelo Skype.....	97
Figura 4 – O panorama linguístico da família da Cristina.....	103
Figura 5 – Duas situações comunicacionais, com a mãe – na hora de jantar e com a avó pelo Skype.....	110

ÍNDICE-QUADROS

Quadro 1 - Perfil dos participantes.....	80
Quadro 2 – Grelha de análise do conteúdo das entrevistas às mães moldavas.....	87
Quadro 3 – Grelha de análise do conteúdo das entrevistas às crianças moldavas.....	91
Quadro 4 – Contextos de uso da LP pelas mães moldavas.....	120
Quadro 5 – Práticas do uso da LH dos pais moldavos.....	123
Quadro 6 – Representações dos pais sobre a cultura de origem e a cultura portuguesa... 	128
Quadro 7 – LH como objeto afetivo.....	132
Quadro 8 - Estratégias de fomento da aprendizagem da LH.....	136

ÍNDICE-ANEXOS

Anexo 1 – Guião de Entrevista às Crianças Moldavas.....	158
Anexo 2 – Guião de Entrevista aos Pais Moldavos.....	161
Anexo 3A – Transcrição das Entrevistas A1 e A2.....	165
Anexo 3B - Transcrição das Entrevistas B1 e B2.....	180
Anexo 3C - Transcrição das Entrevistas C1 e C2.....	195
Anexo 4 – Grelhas de Análise Temática das Entrevistas.....	209
Anexo 5 - Tabela das convenções utilizadas na transcrição.....	231

INTRODUÇÃO

São quase 21 horas de um sábado de julho de 2013...

Saio de carro e, de bagagem nas mãos, dirijo-me à entrada das partidas do aeroporto de Lisboa. Dentro de quase três horas viajarei para a minha terra. Este é um dos momentos mais felizes da minha vida. Os meus filhos, com a mesma felicidade, não param de me perguntar sobre a nossa viagem e a nossa estadia na Moldávia. Às vezes oiço-os, mas às vezes passo a pergunta, mas eles percebem e procuram outro momento para repor a mesma pergunta.

Chega o momento do *check-in*. São abertos três balcões para o voo Lisboa – Chisinau. As pessoas, na sua maioria famílias com crianças, dividem-se em três filas e, umas mais impacientes do que outras, esperam a sua vez para se identificar e obter o cartão do embarque.

Numa das três filas ficamos nós também, eu e a minha família. Em meu redor oiço falar romeno, português e russo. Reparo que os adultos falam romeno entre eles, ou russo, enquanto os mais novos, a segunda geração de imigrantes, falam quase todos português. De passaportes nas mãos, vejo que, também, quase todos têm passaporte português, tanto os mais novos, como os mais crescidos.

De repente, passa-me pela frente uma imagem do mesmo momento, cerca de dez anos atrás, uma imagem totalmente diferente: pais e filhos estão à espera na mesma fila, com a mesma ansiedade, mas desta vez, tanto uns, como outros, falam uma língua – a língua de origem, uns – a língua romena, outros – a língua russa. Chegados ao balcão, mal conseguem expressar-se em português, mas nada interessa senão partir, partir o mais depressa, para voltar à terra natal.

Volto ao presente, os meus filhos continuam com perguntas, mas ouvi-los a falar em romeno, a língua que herdaram com a dádiva da vida, dá-me uma satisfação que dificilmente conseguiria explicar!

Este cenário relata uma das experiências vividas de há uns anos para cá, no verão, na minha viagem para a minha terra.

Dentro de vários aspetos que permeiam a minha experiência de imigração, partindo do meu papel de mãe, senti quase como obrigação dedicar-me, em particular, à aprendizagem e manutenção da língua de herança (LH).

A abordagem deste tema não resulta exclusivamente de uma escolha *a priori*, mas de uma escolha deliberada, pensada e baseada na experiência dos últimos anos de imigração. Como imigrante moldava em Portugal, há onze anos, penso que ninguém melhor do que um imigrante para conhecer as vivências de um processo de migração, sobretudo no que se refere à integração linguística e à valorização e manutenção da sua língua de origem.

Porquê este tema e não outro, dentro de tantas questões que surgem durante a experiência migratória?

Há um fator interno que interferiu no momento da escolha. O grande interesse pessoal que alicerça esta escolha vem ainda antes da minha migração e tem fortes conotações socioafetivas. Viver a infância num país onde a língua nacional é considerada uma língua minoritária e em que a pessoa é quase obrigada a esquecer a sua língua materna em favor de outra que se instaurava como dominante, pode parecer inacreditável, mas não é. Caracterizado como sendo “hospitaleiro”, “paciente”, “submisso” e “obediente” com os estranhos (Worden, 2014), o povo moldavo da antiga RSSM (entre os anos 1940 e 1991) ainda carrega a memória social dos anos de ocupação russa. Eu faço parte deste povo e à medida que continuo a carregar a imagem nítida daqueles tempos, das experiências passadas, a adoração pela língua da minha origem aumenta cada vez mais. A língua romena tornou-se para mim um tesouro por descobrir, especialmente a partir dos meus 14 anos quando ambicionei aprender o alfabeto latino, um ano antes de ser oficialmente considerado alfabeto da língua romena na República Moldávia. Comecei a reescrever as palavras romenas com a letra “apropriada” e desde então soube que a língua romena seria para mim uma área de grande interesse. Mais tarde, enquanto estudante num curso de língua e literatura romena, como futura professora de língua romena, não parava de sonhar com novos caminhos e trajetos de ensinar os meus alunos e aprender com eles o valor

inestimável da língua de origem. Esse sonho tornou-se realidade, mas por pouco tempo. Continuo a ser professora para os meus filhos. Tenho dois filhos em idade escolar e sinto que o meu dever é o de lhes transmitir esta adoração pela língua de origem. Esta é outra razão para ficar atenta a todos os aspetos que implicam a aprendizagem e a manutenção da LH.

É preciso acrescentar os fatores externos que influenciaram de igual maneira no momento de escolha do tema.

Numa altura em que a sociedade portuguesa é marcada pela diversidade cultural e linguística, este estudo pretende ser um espaço de reflexão e diálogo que contribua para uma maior compreensão destas novas realidades.

Tendo em consideração a diversidade e a complexidade das situações com que se deparam os imigrantes durante a integração no país de acolhimento, torna-se evidente que só uma análise aprofundada dos conhecimentos, experiências, atitudes e valores permitirá perceber as representações dos pais e filhos imigrantes relativamente à LH, bem como ter acesso ao tipo de estratégias que os pais usam na manutenção da LH dos filhos.

A questão central desta investigação consistiu em procurar perceber *qual é o papel dos pais moldavos na manutenção ou no abandono da LH pelos filhos*, e para responder a esta questão procedemos à recolha de dados através de uma entrevista semiestruturada a três famílias moldavas, mãe e filho, usando no caso das crianças o desenho como apoio à entrevista.

A dissertação apresenta a seguinte estrutura:

Capítulo 1 – MIGRAÇÃO MOLDAVA EM PORTUGAL, no qual é contextualizada a migração moldava em Portugal como país de imigração, e, conseqüentemente, na imigração dita “de Leste”, realizando, igualmente, uma breve digressão ao torno do conceito de identidade, para nos centrarmos em questões relacionadas com a identidade do imigrante moldavo.

Capítulo 2 – PLURILINGUISMO E LÍNGUA DE HERANÇA, no qual se pretende fazer uma abordagem em torno dos conceitos plurilinguismo e língua de herança, bem como

relacionar a estes conceitos o papel dos pais, como um dos fatores mais influenciadores na manutenção da LH.

Capítulo 3 – METODOLOGIA, em que se descreve a metodologia adotada para o nosso estudo, referindo os objetivos do estudo, a metodologia de investigação e os instrumentos de recolha de dados, a sua construção, estrutura e processo de aplicação.

Capítulo 4 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS, que tem como objetivo analisar os dados recolhidos através da entrevista semiestruturada, e, no caso das crianças, analisar o desenho em articulação com a análise do discurso da entrevista.

Reflexão Final – Narrativa na qual se pretende problematizar os resultados obtidos, tendo como base o meu papel de mãe na manutenção da LH dos meus filhos.

CAPÍTULO 1 - MIGRAÇÃO MOLDAVA EM PORTUGAL

Introdução

A imigração em Portugal foi assumindo contornos diversos, desde finais dos anos 90, dispersando-se as origens e diversificando-se as características dos imigrantes. A migração moldava, embora não sendo a mais representativa numericamente entre as comunidades de imigrantes, contribui, de alguma maneira, para esta diversificação.

Este primeiro capítulo tem como objetivo contextualizar a migração moldava em Portugal como país de imigração, e, consequentemente, na imigração dita “de Leste”. Parte-se, assim, num primeiro momento, de uma abordagem ao conceito de migração e às dimensões que se relacionam com este, para, num segundo momento, se apresentar o percurso histórico de imigração em Portugal, de modo a enquadrarmos a migração moldava num período mais recente de imigração, a “migração de Leste”.

Seguidamente, num terceiro momento, realiza-se uma breve digressão ao torno do conceito de identidade, e das dimensões, nacional, cultural e linguística, para nos centrarmos em questões relacionadas com a identidade do imigrante moldavo, a partir de dinâmicas histórico-identitárias.

1.1 Conceito de migração

O Instituto Nacional de Estatística (INE) considera a *migração* como sendo a deslocação de uma pessoa através de um determinado limite espacial, com intenção de mudar de residência de forma temporária ou permanente, interna (no interior de um país) ou internacional (fora do seu país de origem). Castro (2008, p. 23), citando Jackson (1986), enquadra-se na mesma linha, quando afirma que se trata do movimento de uma população, temporário ou permanente, de um local para o outro. No caso de uma *migração permanente* verifica-se a alteração do local de residência, o que não é obrigatório na *migração temporária*.

Enquanto há quem defenda a ideia que no caso de *migração* é necessário que se efetue uma deslocação significativa, há quem saliente o fator temporal como decisivo nesta definição de conceito. Malheiros (1996) circunscreve a migração temporária a um limite temporal de

um ano, mas tem em conta o fator espacial para a migração permanente ou definitiva, sendo que esta não apresenta o momento de regresso (retorno) para o local de origem. Castro (2008) considera antes a migração temporária quando o migrante apenas tem como objetivo melhorar a sua situação económica de forma imediata, voltando para o seu país assim que alcança o objetivo proposto. Quanto à migração permanente, categoriza-a em migração *permanente finita*, quando se verificar uma presença contínua num território que não o de origem, e *permanente definitiva*, quando se constatar o estabelecimento efetivo num local que não o de origem, sem que se verifique o retorno a esse primeiro local, o que poderia acontecer no primeiro caso. Tendo em conta o mesmo fator temporal, a autora cita Pailhé (2002), sustentando que, no fundo, todas as migrações são temporárias, na medida em que há sempre um tempo de chegada e outro de partida e considerando a migração de carácter efetivamente definitivo como *migração última*, em que o tempo de regresso não existe.

Castro (2008) observa que a noção de Circulação Migratória vem completar o conceito de Migração, definida como sendo “os fluxos humanos, materiais e imateriais, que ocorrem num determinado Território Migratório” (p.25). A *mobilidade* é um termo generalista e englobante, constituído pelos movimentos migratórios e pelos movimentos habituais, considerando os últimos “quando se verificam deslocações rítmicas e de curta duração, sem que para isso haja alteração do local de trabalho ou de residência” (p. 32).

O conceito *migração*, por sua vez, tem a propriedade englobante, sendo constituído, de um lado, pelos fenómenos de emigração, de outro, pelos fenómenos de imigração (Santos, 2007). A mesma reciprocidade se confere a quem materializa o conceito de migração: os indivíduos que abandonam o seu país de origem são designados pelos compatriotas como emigrantes; no país de destino ou chegada o emigrante passa a ser designado por imigrante por aqueles que os veem chegar.

Everett S. Lee (1966), define a migração como uma “mudança permanente ou semipermanente de residência” (p.49), sem observar restrições na distância em que se opera a mudança ou na natureza, voluntária ou involuntária, do ato:

No matter how short or how long, how easy or how difficult, every act of migration involves an origin, a destination, and an intervening set of

obstacles. Among the set of intervening obstacles, we include the distance of the move as one that is always present (p. 49).

De acordo com o *International Migration Report 2002*, elaborado pela Organização das Nações Unidas (ONU), um migrante de longo prazo é todo aquele que se desloca para um país diferente daquele que é a sua residência habitual por um período de tempo mínimo de um ano e um migrante de curto prazo o que se desloca entre três meses e um ano.

É preciso ver a migração não só de um ângulo espacial ou temporal, mas também de ponto de vista das motivações que estão por detrás da decisão de emigrar, e que geram a migração voluntária, onde há uma saída espontânea de população do seu local de origem e a migração forçada, onde há uma motivação exterior ao(s) próprio(s) indivíduo(s) para que tal aconteça (Castro, 2008).

Ouvimos frequentemente no contexto migratório o termo *estrangeiro*, que traduz uma conotação de pessoa sem identidade. Até ser designado como imigrante, o migrante não tem identidade, é um “estrangeiro”, um “outro”, sendo bem claro que o termo imigrante “reproduz em si a maneira como o Outro é visto” (Castro, 2008, p. 29). Temos que observar que estrangeiros são todos os que entram no país, e que são de outra origem relativamente aos do país do acolhimento, até ao momento de registar a sua situação. Bauchspies (1998) sustenta esta ideia quando afirma: “Generally, there is an authority who grants permission for the strangers to remain as a guest, slave, resident or immigrant” (p.199).

Para o seu estudo, Santos (2007) adota o termo de *minorias étnicas*, considerando-o mais próximo do conceito lato de imigrante. Justifica a sua escolha com a definição fundadora de Max Weber (1978): “Vamos chamar «grupos étnicos» aos grupos humanos que têm uma crença subjetiva na sua descendência comum devido a semelhanças de tipo físico ou de hábitos, ou de ambas, ou devido a memórias de colonização ou migração” (Santos, 2007, p. 14) e a aplicação do epíteto ao considerar minorias face a maiorias. Apresenta ainda o conceito de *comunidades étnicas*, comunidades que resultam da estabilização dos migrantes quando se começam a concretizar os processos de integração e de igualização face aos autóctones. A migração é a origem de formação tanto do grupo étnico, como da comunidade étnica, o que justifica o uso destes termos também no presente estudo, sobre a migração moldava.

As diferenças não ficam pelas designações, pois quem migra terá em maior ou menor grau, de se integrar numa ordem social, terá de obedecer perante leis e cumprir deveres, terá de construir relações com os autóctones, finalmente, terá de se integrar no país de acolhimento, construindo e reconstruindo desse modo a sua identidade.

1.2 Imigração em Portugal

Santos (2007) considera a história da imigração em Portugal dividida em cinco grandes períodos. No seu estudo delimita os três primeiros como estando amplamente definidos na literatura, o quarto, como mais recente e alvo de alguma investigação, e o quinto, apresentado no seu trabalho como “objeto de difícil definição e ainda mais árdua delimitação” (2007, p. 29).

O *primeiro período* enquadra a década de 1960. Trata-se de uma imigração que surgia como uma forma de compensar a partida dos portugueses que partiam para a Europa do Norte e América, uma imigração incipiente e pouco significativa.

O *segundo período* da imigração em Portugal inicia-se nos anos de 1970. Prende-se com o deflagrar das guerras da independência nas antigas províncias portuguesas em África e regista um movimento de entrada em Portugal de residentes nessas regiões, considerados como imigrantes, apesar de, oficialmente, serem portugueses (os “retornados”). A Revolução de 1974 e a descolonização que se seguiu torna este fluxo mais intenso.

O início do *terceiro período* é situado pela autora nas décadas de 1980 e 1990, em que se registou a continuação dos fluxos provenientes de países lusófonos, com especial destaque para a consolidação da cadeia migratória estabelecida com Cabo-Verde e também com o Brasil. Trata-se de um período marcado por um crescimento económico e a entrada na União Europeia (UE), em 1986, o que torna Portugal cada vez mais atrativo para os migrantes. A queda do Muro de Berlim marca este período com o seu peso no cenário mundial e traz alterações no fenómeno migratório.

O *quarto período* desenvolve-se nos últimos anos do século XX. Por um lado, Portugal consolida-se como um país capaz de absorver mão-de-obra estrangeira; por outro lado, à

semelhança de outros países da UE, é marcado pela entrada em vigor do Acordo de Schengen, em 1993, o que permitiu a livre circulação de pessoas, bens, mercadorias e capitais no Espaço Schengen. Nos anos noventa verificou-se um acentuado movimento imigratório, constituído principalmente por imigrantes do Brasil e dos países de Europa Central e de Leste. Conforme afirma Malheiros:

Nos últimos anos (após meados dos anos 80), a posição de Portugal no contexto das migrações internacionais alterou-se substancialmente, tal como sucede nos restantes países meridionais da UE. Portugal atenuou a sua função de emissor de mão-de-obra para os países mais desenvolvidos da Europa e da América do Norte e passou a receber um número significativo de imigrantes, cujas características e origens se foram progressivamente diversificando (Malheiros, 1996, p. 203).

Neste contexto de grandes esperanças relativamente às condições oferecidos por Portugal, pode-se começar a pensar no *quinto período* de imigração, que se distingue dos outros quatro sobretudo pela “paisagem étnica” dos imigrantes que o enquadram.

1.2.1 Migração de Leste

Portugal, no final dos anos do século XX, torna-se num país de oportunidades e realização de sonhos de muitos emigrantes, entre os quais os dos chamados Países de Leste. A partir de 1998 surgiu uma nova corrente de imigração significativa e repentina, composta por imigrantes oriundos dos países da Europa Central e de Leste, sobretudo da Ucrânia, Rússia, Roménia, Ex-Jugoslávia (Sérvia, Croácia, Eslovênia, Bósnia e Herzegovina, Montenegro e Macedónia) e Moldávia, e que, na sua maior parte, entraram em Portugal indocumentados (Malheiros, 2005).

De acordo com o Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF), registou-se um crescimento de 68,8 por cento de estrangeiros legais no território, de 207.607 para 350.503, entre 2001 e 2002¹. Em apenas dez anos, a partir de 2001 e até 2011, uma parte da comunidade dos imigrantes vindos do Leste da Europa – os ucranianos – tornou-se na terceira maior comunidade imigrante em Portugal, com 33.790 imigrantes (Oliveira e Gomes, 2014). O

¹ SEF, Relatórios Estatísticos Anuais, Informação recuperada em 2 de novembro, 2015, de: <http://sefstat.sef.pt/relatorios.aspx>.

aumento da imigração proveniente dos vários países-membros da UE (França, Itália, Alemanha, Espanha, Reino Unido) e dos países de Leste altera a composição étnica da população de Portugal no final do século XX e começo do século XXI.

Com os movimentos de entrada de milhares de cidadãos dos países da Europa de Leste acentuou-se ainda mais a posição do Portugal como país de imigração (Malheiros, 2005). Originários principalmente da Roménia, Moldávia, Ucrânia, Rússia, Bulgária, Geórgia, Bielorrússia e Letónia, entram no espaço Schengen através da fronteira da Áustria, Alemanha, Holanda ou França, por via aérea, apresentando vistos de turista, e dirigindo-se para Portugal por via terrestre (carrinhas, autocarros, comboios ou até táxis) (Castro, 2008).

Na ausência de vistos de turista para o espaço Schengen, estes migrantes arranjam vistos de turista para o espaço neutro da Suíça, de onde clandestinamente chegam ao país de destino, a maioria para Itália, França ou Portugal. O processo de regularização extraordinária de janeiro de 2001 promoveu o aparecimento de um largo número de candidatos com este percurso (Baganha, Marques e Góis, 2004; Castro, 2008; Rocha-Trindade, 2002).

O desmembramento da antiga União Soviética e a precariedade das condições de vida dos seus habitantes foram as principais causas consideradas por todos os autores para esse movimento migratório. O “imigrante de leste” tem como objetivo melhorar a vida, no sentido de satisfazer as necessidades básicas, e isto através do exercício de atividades pouco qualificadas, o que o coloca num lugar abaixo do das suas qualificações no país de origem. Provenientes de países em que durante o regime soviético se assistiu à diminuição do valor social de muitas profissões, não se importam com as atividades exercidas no país de chegada, alegando que o fazem por pouco tempo. Assim, a grande característica dos imigrantes de Leste, a nível laboral, aponta para maior qualificação profissional, que não é correspondida ao nível das atividades exercidas. Os imigrantes da Europa de Leste, com o perfil etário entre os 30 e os 50 anos, vão enquadrar a população ativa mais velha da sociedade laboral (Castro, 2008).

A inserção destes imigrantes no mercado de trabalho permitiu suprir as carências existentes nalguns setores de atividade, como a construção civil ou os serviços domésticos com impacto positivo e complementar no mercado de trabalho português (Malheiros, 1996).

A migração de Leste, caracterizada como *distinta das outras*, torna-se no objeto de estudo de vários investigadores nos últimos anos, “já que apresenta características próprias nas várias dimensões de que se reveste o fenómeno migratório, até mesmo na vertente mais facilmente analisável – a quantitativa” (Santos, 2008, p. 29), como *significativa e repentina* (Malheiros, 2005), ou ainda *particularmente interessante*, pelo “facto das principais determinantes, geralmente referidas na literatura – relações pós-coloniais, recrutamento direto, migração patrocinada pelo Estado, acordos bilaterais, fortes ligações históricas, culturais ou económicas, redes migratórias existentes – estarem todas ausentes” (Baganha *et al.*, 2004, p. 27).

Refira-se que há uma prevalência dos estudos que abordam, principalmente, uma caracterização do imigrante baseada nas características económico-profissionais. No entanto, seria também interessante/ benéfico um estudo mais aprofundado de outro tipo de características, no sentido de contribuir para a construção da imagem do imigrante a outros níveis de vida (demográfico, cultural), conhecer outro lado do “outro” que convive na sociedade multicultural portuguesa.

Dado o contexto deste trabalho ser a migração moldava em Portugal, importa, assim, enquadrar a comunidade moldava na população imigrante proveniente de países de leste pelas semelhanças que as aproximam e pelas diferenças que as distingue.

1.2.2 Migração moldava em Portugal

País da Europa Oriental, a Moldávia faz fronteira com a Ucrânia, a norte, sul e este, e a Roménia, a oeste. A área total da Moldávia é de 33 843 km². A Moldávia tem uma população de 4 466 706 habitantes. O número da população estável constitui 3 555 200, dos quais 1 507 300 (42,4%) são população urbana e 2 047 900 (57,6%) correspondem a população rural². A capital da República Moldova é Chisinau, cidade com 809 600

² *Biroul Național de Statistică al Republicii Moldova* (Bureau Nacional de Estatística da República da Moldávia). Informação recuperada em 5 fevereiro, 2016, de:
<http://www.statistica.md/category.php?l=ro&idc=103>.

habitantes, à data de 01.01.2015 (Şaragov e Plugaru, 2015). A figura 1 representa a mapa da Moldávia na atualidade³.

Etnicamente, a população compõe-se de moldavos (65%), ucranianos (14%), russos (13%), entre outros. Os ortodoxos orientais são a religião predominante. A língua oficial é o romeno⁴.

Figura 1. Mapa da Moldávia (Fonte: grafiaterra.blogspot.com)



As primeiras entradas de moldavos em Portugal são datadas do final da década de 1990, tornando-se estatisticamente visíveis a partir dos anos 2000/2002 (Malheiros, 2013). De acordo com os dados do Censos 2001 e 2002, do INE, os dados estatísticos atestam 2984 moldavos em 2001, sem grandes alterações em 2002 e 2004 e aumentando significativamente nos anos seguintes: 21 067 em 2008 (SEF PORDATA, 2014). No entanto, de acordo com os mesmos dados, de SEF PORDATA (2014), observa-se um decréscimo relativo ao número de imigrantes moldavos em Portugal, no período de 2008-

³ O mapa representa a Moldávia atual. Será representada adiante o mapa dos anos 1924-1940.

⁴ Em 2013 foi reconhecida a língua romena como língua oficial da república, até à data conhecida como moldava.

2014, de 21 067 para 8 458⁵. Esta tendência decrescente evidencia-se também em relação ao total da população estrangeira em Portugal nos últimos anos, como nos revelam os dados do Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo de 2014 (RIFA 2014). O número de estrangeiros residentes é atualmente inferior a quatro centenas de milhares, totalizando 395.195 cidadãos (diminuição de 1,5%).

Não são muitos os estudos em Portugal que centram a sua investigação na comunidade moldava, estando os estudos de Castro (2008) e Silva (2010) entre os poucos que o fazem. O estudo de Castro foi realizado em maio de 2004, no concelho de Vila Viçosa e nele foram inquiridos nove imigrantes moldavos entre os cinco e os 40 anos, sobre a utilização das línguas portuguesa e moldava em ações abstratas (relacionadas com o pensamento) ou concretas (relacionadas com a fala). O estudo de Silva foi realizado em 2010, no concelho de Vila Franca de Xira, centrou-se no papel das competências linguísticas na integração dos migrantes moldavos e nele participaram 13 moldavos, sete homens e seis mulheres (e 14 ucranianos, oito homens e seis mulheres).

A Moldávia é uma das 15 repúblicas da ex-União das Repúblicas Soviéticas Socialistas (URSS), um país que se tornou independente em 1991. O fim do bloco soviético teve influência na atual situação socioeconómica dos países do Leste Europeu, o que explica o cariz económico da imigração moldava (Castro, 2008). A procura de emprego e a melhoria de vida são as principais motivações da emigração desta população para Portugal.

Sendo o perfil etário situado, normalmente, entre os 30 e 50 anos, o imigrante moldavo tem tendência, numa primeira fase, para uma emigração individual e masculina, e, numa fase posterior, esta tendência é substituída pela reunificação familiar, sobretudo nos casos em que a situação do imigrante é mais estável (Silva, 2010). Conforme afirma Castro (2008), uma migração de carácter familiar poderá levar-nos a pensar que se possa tornar em uma migração definitiva.

⁵ É importante referir que em Portugal as fontes de natureza estatística e administrativa apenas recolhem informação segundo a nacionalidade ou, em alguns casos, também a naturalidade dos indivíduos. Assim sendo, não existe informação estatística que apure com rigor o fenómeno da imigração (Oliveira e Gomes, 2014).

O cariz económico (Perista, 2004), a disponibilidade de emprego (Silva, 2010), a reunificação familiar (Fonseca, 2005), a proximidade de amigos do mesmo país e em muitas situações a facilidade de entrada/legalização que Portugal oferece aos imigrantes (Baganha, 2005), a tranquilidade do país/região e o clima (Castro, 2008) parecem estar na base das motivações que levaram os imigrantes moldavos a escolher este país como destino.

Enquanto no país de origem exerciam profissões ligadas essencialmente ao sector secundário e terciário, como operários, mecânicos, motoristas/camionistas, contabilistas, professores, principalmente no sexo masculino, e contabilistas, balconistas, enfermeiras, professoras, no sexo feminino (Castro, 2008), em Portugal observa-se não haver correspondência a estas profissões, visto que os imigrantes moldavos se têm inserido em sectores que exigem pouca qualificação, como construção civil, serviços domésticos, restauração (Silva, 2010).

Silva (2010) refere, quanto à distribuição geográfica dos moldavos, que entre as principais áreas de fixação dos moldavos se destacam a área de Lisboa e Setúbal e o seu prolongamento para Norte (distrito de Santarém), bem como o Algarve, que emerge como o principal espaço de fixação.

Os moldavos são confundidos nos primeiros anos de imigração com os ucranianos, dadas as características semelhantes às dos ucranianos e sendo a comunidade ucraniana a mais numérica entre as comunidades de imigrantes de Leste. Os estudos acima referidos destacam a especificidade da comunidade moldava pela origem da língua, que não é eslava, como no caso das outras comunidades ucraniana, russa, búlgara. Silva (2010) refere: “Uma das principais características que a distingue de outras ex-repúblicas soviéticas está relacionada com o facto de a sua cultura e língua serem de origem latina. A língua oficial do país é o moldavo, que é uma variante do romeno” (p. 28).

Em termos da língua, constata-se que há alguma semelhança entre a língua de origem dos moldavos, o romeno, e a língua portuguesa, na medida em que têm as duas uma base comum, latina. A aprendizagem do português pelos moldavos torna-se mais fácil comparativamente a outras nacionalidades do Leste da Europa, que têm línguas muito

diferentes do português e, em alguns casos, com um alfabeto distinto (cirílico) (Silva, 2010). Por um lado, um maior domínio da língua portuguesa confere aos moldavos uma maior possibilidade de atingir um patamar mais elevado em termos profissionais; por outro lado, esta vantagem nem sempre é rentabilizada, dado que os moldavos nem sempre tiram partido da oportunidade que têm neste domínio. Após aprenderem o português no seu nível mais elementar, abandonam os estudos devido à necessidade de procurar outros recursos para poderem sobreviver (Silva, 2010) e, sobretudo, após considerarem que estão em vantagem, dado que têm uma língua de base latina e, portanto, mais fácil de estudar, face às outras comunidades de leste. O não aprofundamento do conhecimento formal do português dificulta a sua inserção no mercado de trabalho mais qualificado.

Em conclusão, Silva refere:

Apesar de existir um grande desfasamento linguístico/cultural entre os países de origem e de destino, verifica-se que há, de uma maneira geral, uma boa integração desses imigrantes na sociedade portuguesa, como atesta a sua capacidade, interesse e espírito autodidata na aprendizagem de novas línguas, o que constitui um importante fator de integração social e económica. A sua capacidade e disponibilidade profissional são características positivas que proporcionam uma melhor adaptação à sociedade, por vezes em situação de exploração, salientando-se a sua flexibilidade em termos de horários, a aceitação de salários mais baixos e o desempenho de profissões pouco condizentes com a sua formação (2010, p. 113).

1.3 Identidade do imigrante moldavo

O subcapítulo que se segue parte dos conceito e dimensões da identidade para uma exploração da identidade moldava, demarcando três períodos de construção da identidade desta comunidade atravessados no percurso histórico.

1.3.1 Conceito e dimensões de identidade

Nos últimos anos, o conceito de “identidade” tornou-se numa questão central dos discursos das ciências sociais, bem como da linguagem corrente (Bauman, 2005; Dubar, 1997; Hall, 1996).

Pretende-se, numa revisão breve, apresentar a variedade de enfoques existentes sobre a identidade e alguns teóricos que se têm dedicado ao estudo do tema, sobretudo com foco na definição do conceito de identidade.

Várias são as áreas que se dedicam ao tema, como Antropologia, Filosofia, Sociologia e Psicologia. Para a Psicologia, o termo duplica-se em: Identidade Pessoal, que são os atributos específicos do indivíduo; e Identidade Social, que corresponde aos atributos que assinalam a pertença a grupos ou categorias. Segundo Lipiansky (1998), a identidade pessoal é a identidade subjetiva que se refere a conceitos como auto-conhecimento, auto-definição e que também contém os sentimentos, representações, experiências e planos futuros relativos a um indivíduo. Esta identidade subjetiva está enraizada na experiência do passado e num contexto cultural. Ela é afetada por cada relacionamento e interação, por isso é constantemente reconstruída. Quanto à identidade social, o autor considera-a como uma identidade objetiva, sendo um conjunto de características relevantes que definem um indivíduo e que o identificam a partir do exterior. Esta componente da identidade aborda sobretudo a posição do sujeito na cultura e na sociedade. As duas componentes da identidade, pessoal e social, não podem ser separadas. Lipiansky (1993) estuda ainda as implicações entre o sentido subjetivo da identidade e da comunicação. Para este efeito, emite a seguinte hipótese: a autoconsciência depende da interação com os outros, atribuindo assim à comunicação um caráter fundante na experiência de grupo, sendo para o autor, nos processos comunicativos que a identidade se constrói e se reconstrói.

Erikson (1976) dedicou-se a definir a identidade de ponto de vista psicológico. Construiu a sua teoria psicossocial do desenvolvimento humano a partir de oito estágios psicossociais, concentrando-se nas características da personalidade, que se vai reestruturando e reformulando de acordo com as experiências vividas, enquanto o ego vai se adaptando a seus sucessos e fracassos. A construção da identidade pressupõe essa busca do sujeito pelo conhecimento de si próprio e do seu rumo pela vida, das suas aspirações, dos seus gostos, das coisas com que se identifica. Parte importante desse processo de descoberta ocorre no período da adolescência, a fase onde o autor desenvolveu mais trabalhos, dedicando-se à questão da chamada crise de identidade, embora a identidade seja construída e/ou reconstruída ao longo de toda a vida.

Uma das ideias que Erikson (1987) ainda sustenta é que, em cada etapa, o indivíduo cresce a partir das exigências internas de seu ego, mas também das exigências do meio em que vive, sendo, portanto essencial a análise da cultura e da sociedade em que vive o sujeito em questão. É esta ideia que favorece a aproximação às teorias sociológicas.

Da perspectiva da Sociologia, apresentamos os postulados sobre identidade de dois outros autores: Zygmunt Bauman, sociólogo polaco que se preocupa com o tema focalizando o que denomina de modernidade líquida, e o sociólogo inglês Stuart Hall, que estuda as identidades culturais da perspectiva da pós-modernidade. Na mesma perspectiva, temos que lembrar a contribuição de Dubar (1997), que concebe a identidade como resultado do processo de socialização, que compreende o cruzamento dos processos relacionais (ou seja, o sujeito é analisado pelo outro dentro dos sistemas de ação nos quais os sujeitos estão inseridos) e biográficos (que tratam da história, habilidades e projetos da pessoa).

Bauman (2005) define a identidade como autodeterminação, ou seja, “como uma coisa que ainda se precisa construir a partir do zero ou escolher entre alternativas e então lutar por ela e protegê-la lutando ainda mais” (p. 22). Para ele, a identidade revela-se como invenção e não como descoberta; é um esforço, um objetivo, uma construção. A identidade é vista como *problema* a precisar de solução, acima de tudo, como *tarefa - uma tarefa não realizada, incompleta*. Se na época tradicional, das rotinas preestabelecidas e verdades inquestionáveis, a sua forma de estar no mundo eliminava a questão da identidade, já que descobrir ou inventar uma “outra identidade” nem sequer podia estar nos planos do indivíduo, hoje, na nossa época líquido-moderna, assim designada pelo autor, “estar fixo” - ser “identificado” sem qualquer alternativa e escolha- torna-se no algo malvisto. Neste mundo de oportunidades de momento, as identidades ganharam fluidez, livre curso, sendo que cabe a cada indivíduo “capturá-las” com os recursos próprios e de maneira que entende melhor, e aproveitá-las pelo tempo que achar apropriado. Como salienta o autor:

Em nosso mundo fluido, comprometer-se com uma única identidade para toda a vida, ou até menos de que a vida toda, mas por um longo tempo à frente, é um negócio arriscado. As identidades são para usar e exibir, não para armazenar e manter (2005, p. 96).

Na modernidade líquida, há uma infinidade de identidades à escolha, e outras ainda para serem inventadas. O verdadeiro problema é saber qual das identidades escolher e por

quanto tempo se apegar às escolhidas. Com isso, só se pode falar em construção identitária enquanto experimentação infundável (Bauman, 2005).

Na mesma perspectiva que Bauman, mas interessado na identidade cultural, Stuart Hall (2001) apresenta o conceito do que denomina “identidades culturais” como aspetos das nossas identidades que surgem da nossa pertença a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e, acima de tudo, nacionais. O autor entende que as condições atuais da sociedade estão “fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais” (p. 9). Por conseguinte, as identidades pessoais estão a alterar-se, influenciando desse modo a ideia de sujeito integrado que temos de nós próprios: “Esta perda de sentido de si estável é chamada, algumas vezes, de duplo deslocamento ou descentração do sujeito” (Hall, 2001, p. 9). Esse duplo deslocamento, que corresponde à descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos, é o que resulta em “crise de identidade”. Para o crítico cultural Kobena Mercer (1990), citado por Hall (2001), “a identidade somente se torna uma questão quando está em crise, quando algo que se supõe como fixo, coerente e estável é deslocado pela experiência da dúvida e da incerteza” (p. 9).

Segundo Hall (2006), há três diferentes concepções de identidade que se relacionam com as visões de sujeito ao longo da história: a do sujeito iluminista (individualista); a do sujeito sociológico (interacionista); a do sujeito pós-moderno (que efetiva a “celebração móvel”, nas palavras do autor). O autor defende que o sujeito pós-moderno não é uma identidade fixa, essencial ou permanente, sendo formada e transformada continuamente e sofrendo a influência das formas como o sujeito é representado ou interpretado nos e pelos diferentes sistemas culturais de que o sujeito faz parte.

Hall (2001) defende que o sujeito se confronta com inúmeras e cambiantes identidades, possíveis de se identificar, mas sempre de forma temporária. Com efeito, o sujeito pós-moderno caracteriza-se pela mudança, pela diferença, pela inconstância, e as identidades permanecem abertas. Embora esta visão de sujeito possa parecer perturbadora, visto o seu caráter de incerteza e imprevisibilidade resultante do deslocamento constante, segundo Hall (2001), ela tem características positivas, pois se, de um lado, desestabiliza identidades

estáveis do passado, de outro, abre-se a possibilidade de desenvolvimento de novos sujeitos. Para o autor, identidades correspondentes a um determinado mundo social estão em declínio, visto que a sociedade não pode mais ser vista como determinada, mas em contínua mutação e movimento, fazendo com que novas identidades surjam continuamente, num processo de fragmentação do indivíduo moderno. Assinala, assim, uma mudança no conceito de identidade e de sujeito, já que as identidades modernas estão a ser “descentradas”, ou seja, deslocadas e fragmentadas.

No final desta breve apresentação sobre o conceito de identidade, é preciso sublinhar a sua presença como um desafio a todos os campos de conhecimento que se propõem a investigá-lo e seria pertinente assumir a definição de Stuart Hall (2001): não é possível oferecer afirmações conclusivas sobre o que é identidade, visto tratar-se de aspeto complexo e em permanente ressignificação, que envolve múltiplos fatores. Podemos, contudo, falar de diferentes dimensões de identidade, como a cultural, nacional e linguística; dimensões estas que nos parecem relevantes face ao tema da migração.

1.3.1.1 Identidade cultural

A identidade cultural é a marca que a nossa cultura deixa em nós. Tendo como referência a definição de identidade cultural de Casmir (1984), citado por Moore e Baker (2012): “the image of the self and the culture intertwined in the individual’s total conception of reality” (p.554), temos que concordar com a ideia de que a cultura tem impacto na vida de cada um e acaba por moldar as nossas escolhas, as nossas vivências, as nossas atitudes e construir a nossa identidade cultural.

Não obstante a complexidade crescente da circulação mundializada de pessoas, bens e informação no mundo globalizado em que vivemos, o encontro com o outro, com o estranho, com o diferente, é inevitável. Assim, hoje, as identidades culturais provêm frequentemente de múltiplas fontes e há quem tenha decidido adotar uma determinada forma de identidade, enquanto outros optam por uma dualidade, e outros mais escolhem criar identidades híbridas, também designados “transculturais”, para si próprios. Neste sentido, a identidade cultural constitui a chave da interação frutífera de todos os povos no

contexto da globalização (UNESCO, 2010) e é um fator importante na adaptação intercultural dos indivíduos (Moore e Barker, 2012).

Alguns autores olham para a questão de identidade cultural numa perspectiva desenvolvimentista. Fontoura (2005) considera que o processo de desenvolvimento humano deverá ser perspectivado em dependência do contexto cultural em que se insere, sendo isso uma ferramenta fundamental para o estudo e a intervenção na diversidade cultural. Tendo Piaget (1970) por referência, a autora salienta que cada indivíduo se desenvolve através de estádios qualitativamente diferentes, que resultam em identidades culturais diferentes no mesmo grupo cultural. Faz referência ao modelo de desenvolvimento da identidade cultural de Banks (1991), que tem seis estádios: cativo psicológico, encapsulação cultural, clarificação da identidade, biculturalismo, multiculturalismo, globalismo e competência global, e explica o quão importante é identificar e compreender o estágio em que se encontra o aluno e descrever as suas implicações no ensino e desenvolvimento curricular. Enquanto os que se enquadram no primeiro estágio, do cativo psicológico, se caracterizam por uma baixa autoestima e pela autorrejeição da sua cultura, os do segundo estágio, optam pelo separatismo, acreditando na superioridade dos membros do seu grupo e tentando mostrar a mais valia dessa cultura. Visto que no terceiro estágio o indivíduo já é capaz de clarificar atitudes pessoais e identidades culturais a fim de desenvolver atitudes positivas em relação ao seu grupo, torna-se importante que os indivíduos dos primeiros dois estádios sejam encaminhados para o terceiro.

No estágio do biculturalismo, o indivíduo consegue funcionar eficazmente dentro das duas culturas e tem um forte sentido de identidade. Embora os níveis de biculturalismo variem muito, é um estágio preferível de desenvolvimento, mais avançado e com melhores resultados académicos, por parte dos que o enquadram. A autora apresenta um exemplo (Fontoura, 2005, p. 160) de um aluno para quem é muito importante não perder as raízes, querendo, no entanto, conhecer outras culturas, em comparação com outros que “nem as conhecem (as culturas), nem sabem nada acerca de povos diferentes”. Salienta com este exemplo, entre outros, que nas escolas, hoje, ainda domina uma lógica de homogeneização cultural e onde os estádios de desenvolvimento cultural não são considerados para que haja uma diferenciação em termos de planeamento. De onde, dificilmente, se poderá chegar aos

estádios do multiculturalismo e o do globalismo e competência global, sendo que para tal é necessário que o indivíduo funcione, compreenda, aprecie e partilhe valores, símbolos e diferentes culturas, e que saiba equilibrar as identidades cultural, nacional e global, de forma a poder participar dentro de várias culturas.

Na mesma linha de ideias, Castro (2008) propõe o modelo de construção/reformulação da identidade coletiva, com os respetivos quatro estádios: não-relação, encontro, contato/adaptação e identificação. Num primeiro estádio, o(s) migrante(s) conserva(m) a sua identidade original, no segundo estádio ocorre o encontro com o outro grupo e, no terceiro, desenvolve-se uma interrelação que resultará numa assimilação/aculturação/acomodação/integração. Por último, no quarto estádio, o sujeito descobre o seu papel num novo grupo e identifica-se com esta nova posição. Essa identificação ocorre de modo diferente de indivíduo para indivíduo: um imigrante poder-se-á situar no estádio do encontro, enquanto outro poderá estar no estádio de contato/adaptação e outro, ainda mais avançado, no estádio de identificação, de integração numa nova identidade coletiva.

O estudo de Byram (2003) procurou analisar em que medida uma experiência intercultural envolve uma mudança na identidade cultural de um indivíduo ou de um grupo social/cultural no seu contato com o outro. Tendo por referência a teoria de identidade social de Tajfel (1981), que defende a interação dos indivíduos a dois níveis, interpessoal e intergrupar, Byram sustenta que os indivíduos podem ser influenciados pelos grupos, isto é, que a identidade pessoal é influenciada pela identidade do grupo, o que conduz à comparação e competição, sendo uma base para autoestima – o sucesso de uma pessoa em competição com as outras de grupo faz aumentar a autoestima de pessoa. Embora este processo de identificação com o novo grupo, que pressupõe aceitar a cultura de grupo e envolver a sua cultura, não seja um processo fácil e haja uma tendência da literatura para atribuir situações de confusão a este processo de identificação, Byram (2003) sustenta que é possível funcionar em duas culturas e chegar ao estádio *integrador*, como designa Berry (2008). Neste caso, o indivíduo chega ao estádio de integração (depois de passar ou não pelo estádio de separação, o de marginalização, ou o de assimilação), sendo aculturado nas duas culturas, à cultura de origem e à cultura de acolhimento.

Moore e Barker (2012) designam as crianças aculturadas à cultura de origem e à cultura de acolhimento como “*third culture kids*”. Num estudo com crianças que estiveram fora do seu país de origem durante a idade de desenvolvimento (6-18 anos), os autores exploram as percepções que as crianças têm acerca da experiência intercultural. Consideram, assim, que as crianças que se relacionam com mais de uma cultura e comunicam interculturalmente, combinando a cultura de origem e a cultura de acolhimento numa única e complexa cultura, a terceira cultura, podendo assim ser apelidados como *indivíduos de terceira cultura*. Os autores destacaram a habilidade dos indivíduos entrevistados de mudar as identidades consoante os contextos culturais, a facilidade de misturar várias e diferentes culturas numa única cultura e a competência de comunicação intercultural. Uma das entrevistadas relata sobre a sua identidade cultural múltipla: “I’m like a hibrid, right? I can function in both cultures” (Moore e Barker, 2012, p. 557). No entanto, outros indivíduos demonstram uma identidade multicultural, que permite o funcionamento em várias culturas, indiferente de onde estiverem, de uma maneira muito natural, não havendo necessidade de adaptar a sua identidade consoante os contextos: “I need to act a certain way. It just comes to you naturally because that’s what I’m used to. I don’t even think about it. It just happens” (idem, p.557). É uma espécie de hibridismo identitário, segundo Melo-Pfeifer (in prelo) ao citar Bhabha (1994), em que as duplas pertenças não se separam, mas antes se articulam num “third space” identitário.

O relatório mundial da UNESCO caracteriza a identidade nacional como sendo “uma construção alicerçada num passado em movimento, mas que proporcionou um ponto de referência no sentimento de partilha de valores comuns” (2009, p. 7), e a identidade cultural como “um processo mais fluido que se transforma por si mesmo e deve ser considerado não tanto como herança do passado, mas como projeto de futuro” (idem).

1.3.1.2 Identidade nacional

Ao nos definirmos, podemos dizer que somos portugueses ou romenos ou ucranianos ou indianos. Ao fazermos isto estamos a pensar que cada homem deve ter uma nacionalidade, mas tendo em conta que “essas identidades não estão literalmente impressas nos nossos genes” (Hall, 2001, p. 47), temos que concordar com Gellner (1983), citado por Hall:

Um homem deve ter uma nacionalidade, assim como deve ter um nariz e duas orelhas. Tudo isso parece óbvio, embora, sinto, não seja verdade. Mas que isso viesse a parecer tão obviamente verdadeiro é, de facto, um aspeto, talvez o mais central, do problema do nacionalismo. Ter uma nação não é um atributo inerente da humanidade, mas aparece, agora, como tal (2001, p. 48).

Seguindo estes argumentos, temos de concordar que a identificação com um espaço nacional não é fixa, nem exclusiva: posso ser hoje romena e, depois de uma experiência migratória, considerar-me mais portuguesa ou até sobrepor as duas identidades e solucionar, assim, a indecisão por uma ou outra pátria. As identidades nacionais não são inamovíveis, pelo contrário, consoante os acontecimentos, elas tendem a transformar-se, a compor-se e recompor-se.

No presente, tem havido uma viragem na gestação de formas identitárias, na consequência da passagem de modernidade à pós-modernidade ou à modernidade tardia. O que apresentamos em relação à ideia de identidade, seguindo os argumentos de Hall e Bauman, é igualmente válido para a noção de identidade nacional, com a diferença de que a identificação com um país é tendencialmente vista como mais exclusiva, ou a um nível profundo: não se nega a pátria e não se escolhem novas pátrias sem ter havido situações limite para que tal aconteça. Bauman (2005) considere que a identidade nacional nunca foi como as outras identidades: “Diferentemente delas, que não exigiam adesão inequívoca e fidelidade exclusiva, a identidade nacional não reconhecia competidores, muito menos opositores” (p. 28). A superioridade da identidade nacional era sempre confirmada em comparação com as outras identidades “menores”. A nacionalidade era a única característica confirmada nos documentos de identidade e nos passaportes. Hall (2001) e Bauman (2005) partilham os dois a mesma ideia: pertencer a uma nação por nascimento foi uma convenção construída, a naturalidade só ficava nas aparências.

Segundo Hall (2001), as identidades nacionais são formadas e transformadas no interior da representação, sendo que a nação, além de uma entidade política, é um sistema de representações culturais. A noção que se tem da “portugalidade”, por exemplo, vem dos significados que representa a cultura nacional portuguesa. As memórias que conectam o presente de uma nação com o passado, as histórias e mitos que são contadas sobre a nação, as imagens que construímos sobre ela, são símbolos e representações sobre a nação, são

sentidos com os quais nos podemos identificar. São esses sentidos que constroem a identidade nacional, que segundo Anderson (1983), citado pelo Hall (2001), é uma “comunidade imaginada”: as diferenças entre as nações vêm das formas diferentes pelas quais elas são imaginadas. O discurso da cultura nacional, segundo Hall (2001), coloca as identidades entre o passado e o futuro. Na desconstrução da ideia de cultura nacional como identidade unificadora, o autor refere que as culturas nacionais, na verdade, “são atravessadas por profundas divisões e diferenças internas, sendo unificadas apenas através do exercício de diferentes formas de poder cultural” (2001, p. 62). Neste sentido, para o autor, as nações modernas são todas verdadeiros “híbridos culturais”. A globalização desloca as identidades culturais nacionais e o autor destaca três impactos importantes desse processo de globalização sobre as identidades culturais: a desintegração; o reforço pela resistência; a mutação (novas identidades-híbridas tomam o seu lugar).

Queira-se concluir, concordando com a perspectiva de Hall (2001), que as identidades nacionais estão a ser afetadas pelo processo de globalização, havendo processos de reconstrução.

1.3.1.3 Identidade linguística

Para além das características físicas ou “naturais” como a cor de pele ou o género, a língua tende a ser uma das características “culturais” mais marcantes que identificam o ser humano. As línguas são símbolos da nossa identidade, como o diz tão bem Byram (2006): “Les langues sont des symboles d’identité; elles sont utilisées par leurs locuteurs pour marquer leurs identités” (p.5).

As línguas são os nossos meios de comunicação com os grupos humanos, refletem os modos de relacionamento com os nossos sistemas de valores e com os nossos sentimentos de pertença. Perante a diversidade cultural num mundo que se globaliza, a diversidade linguística reflete a adaptação criativa dos grupos humanos às mudanças no seu ambiente físico e social: “Nesse sentido, as línguas não são somente um meio de comunicação, mas representam a própria estrutura das expressões culturais e são portadoras de identidade, valores e concepções de mundo (UNESCO, 2009, p.12)”. Como salienta Giménez (2001), “How we use language, our dialect, the range of our vocabulary, and the content of our

speech are but a few of the ways we define ourselves and others” (p. 738). Na mesma linha de ideias, Byram (2006) refere o uso das línguas para categorizar os seus pares com base na língua que falam: “Les individus s’en servent aussi pour catégoriser leurs pairs en fonction de la langue qu’ils parlent” (p.5).

Byram (2006) tem uma perspetiva bem clara acerca da ligação entre língua e identidade do indivíduo. O autor sustenta que os indivíduos têm muitas identidades sociais e linguísticas. Eles podem pertencer a muitos grupos sociais e falar a variante da língua de cada um dos grupos. Assim, uma pessoa pode ser membro de uma família, de um clube desportivo, de um país, e falar (inconscientemente) uma variante da “mesma” língua em cada grupo. Falar uma determinada variante linguística pode incluir um indivíduo num grupo e não falar pode excluí-lo desse mesmo grupo.

As línguas são adquiridas de forma natural e também são ensinadas formalmente. O processo de aquisição de novas variantes de uma mesma língua ou de línguas totalmente diferentes pode continuar ao longo da vida, consoante a mudança ao nível dos grupos, ou da sociedade. Em contexto formal, os indivíduos aprendem a língua nacional e as línguas estrangeiras, como disciplinas escolares. A(s) língua(s) que as crianças estudam como disciplina(s) escolar(es) é/são a(s) que eles e outras pessoas vão usar para identificar o grupo social chamado de “nação”. Em países com uma só língua nacional, a situação é muito simples para a maioria dos alunos: na escola aprende-se a língua que se fala em casa, a designada língua materna. Existem ainda os alunos provenientes de famílias de imigrantes ou de etnias minoritárias cuja língua materna não corresponde a(s) língua(s) de escolarização. Estas crianças, tanto os que enquadram a situação “ideal”, como os do segundo grupo (os imigrantes), aprendem não apenas a ler e escrever a língua nacional, mas também são encorajados a falar esta variante de língua, para adaptar o seu discurso oral ao seu discurso escrito. Neste sentido, às vezes, eles também são incentivados a esquecer a variante que eles falam em casa e / ou em outros grupos sociais (por exemplo, o “dialeto”). Portanto, eles devem esquecer as suas outras identidades em favor da identidade nacional e da variante normativa da língua. Por outro lado, eles podem ser encorajados a tornar-se “bilingues” - escrever e falar na língua nacional e de escolarização e noutras variantes, sendo assim encorajados a manter as suas múltiplas identidades (regional, nacional e

internacional). É ainda mais difícil de lidar com estes processos para as crianças que falam uma língua completamente diferente em casa. Se elas são encorajadas a “esquecer” a língua da casa, os efeitos podem ser ainda mais negativos, pois isso é como pedir-lhes para cortar o laço que as liga à casa, à origem (Byram, 2006). Não sendo vista como desvantagem, mas pelo contrário, como uma vantagem, esta dupla identidade linguística, às vezes múltipla, passa a ser uma realidade nos dias que correm, conotada com vantagens significativas aos níveis afetivo, cognitivo e acional.

As dinâmicas das línguas na atualidade, tendo em conta as mudanças ocorridas nas línguas como reação a uma multiplicidade de fenómenos políticos, sociais, económicos e culturais e os efeitos da globalização na diversidade linguística, bem como consequência das migrações, da expansão colonial, dos deslocamentos de refugiados e da mobilidade profissional, revelam formas complexas de interação, em que a língua, a identidade e as relações se influenciam reciprocamente, do mesmo modo que os falantes adotam formas herdadas de linguagem a novas finalidades e contextos culturais. De igual forma, as redes de telecomunicações e outras tecnologias de informação dão lugar a novos esquemas de relacionamento humano, que, por sua vez, forjam novas formas e práticas linguísticas ligadas a novas identidades culturais (UNESCO, 2009).

O relatório da UNESCO (2009, p.13) salienta que, “apesar da complexidade do mundo moderno, a maioria das línguas continua circunscrita a âmbitos restritos e maioritariamente vinculadas a determinada cultura”. As línguas comportam uma função de delimitação de fronteiras entre diferentes grupos sociais e, quando uma se perde, recuperá-la torna-se muito mais difícil, quando comparado com outros sinais da identidade. Os falantes de línguas minoritárias, os jovens em especial, tendem a marcar a sua identidade usando as línguas dominantes, as línguas de maior comunicação, o que acaba por se traduzir na perda de muitas línguas vernáculas e da diversidade cultural que elas representavam.

A língua representa a expressão cultural, no entanto a língua não é a cultura: há muitos casos em que uma mesma língua é falada por diferentes grupos culturais, portadores de conceções do mundo profundamente diversas (como é o caso do espaço dito “lusófono”). Torna-se, assim, necessário assegurar a contínua viabilidade das línguas mundiais e, desse modo, preservar a diversidade linguística mundial como condição necessária da diversidade

cultural. Do mesmo modo, a revitalização das línguas depende, antes de mais nada, da reafirmação da identidade cultural, por parte de uma comunidade (UNESCO, 2009).

A relação língua-cultura-identidade é uma relação inerente no contexto de migração. Os imigrantes muitas vezes escolhem falar na sua língua materna, escolha essa que poderá ser explicada pela aproximação às suas origens. Além de ser a língua em que raciocinam e aquela que estará mais próxima da sua visão do mundo e dos afetos, é também a língua da sua origem que aproxima o imigrante das suas raízes, da sua cultura, é a língua que os identifica no mundo dos outros.

Cada língua tem a sua lógica, carrega ecos de outros sentidos e subjetividades, e quem usa uma língua no seu quotidiano “contamina-se” dessa lógica, mudando a visão das coisas. Por muito que o imigrante queira preservar a sua língua, ouvir e falar constantemente outra(s) língua(s) implica a reconstrução da sua identidade, designadamente linguística. Mas, independentemente da mudança que pode ocorrer, a língua materna tende a permanecer sempre como um elemento fundamental da identidade dos indivíduos, sobretudo adultos. Podemos considerar como provas disso as narrativas autobiográficas, ou “language memoirs” (Kaplan, 1994), que relatam experiências vividas diariamente em várias línguas, ilustrando com toda a força a transcendência e o peso das vivências ligadas à língua materna na história das suas vidas. Elias Canetti, na sua autobiografia *A língua absolvida* (1987), relata que, apesar de esquecer a língua búlgara rapidamente depois de ter abandonado a Bulgária aos seis anos, tudo que era búlgaro o marcou para a vida inteira: “só estou certo de uma coisa: tenho presentes os acontecimentos daqueles anos com toda a sua frescura e vigor - há mais de sessenta anos eles me alimentam” (p. 19). Eva Hoffman, no seu livro *Lost in Translation* (1989), trata com a mesma ênfase o período passado na Polónia, antes de emigrar para a Canadá aos 13 anos, e mais tarde para os EUA, período a que dedica uma das três partes do livro, designado *Paradise*.

Os livros de Canetti e Hoffman são exemplos verdadeiros de múltiplas identidades linguísticas que o ser humano constrói e reconstrói durante a vida: a marca que deixou a língua búlgara pela vida inteira e a revolta de Canetti em pequeno a ouvir os seus pais a falarem uma língua secreta, que era alemão, e que se torna numa língua materna tardia a que o autor fica “indissolúvelmente unido”; as múltiplas identidades de Hoffman

descobertas enquanto escreve no diário que recebe de presente no seu décimo quarto aniversário: i) a criança que vive em Cracóvia, falando polaco, ii) a criança de 14 anos – autora do diário, que escreve em inglês, no Canadá, iii) a narradora do diário – a identidade da escrita, e, no final, iv) Eva Hoffman de 42 anos, a autora do livro, olhando em retrospectiva as outras três identidades.

Enquanto imigrante num país cuja língua é diferente da sua, o indivíduo é confrontado com uma situação complexa: por um lado, continuar a falar e pensar com a mesma facilidade na língua materna, por outro lado e ao mesmo tempo, a sentir a necessidade de aprender e comunicar na língua de acolhimento. Sendo a proficiência linguística um indicador importante de pertença e deslocamento cultural, muitos dos imigrantes consideram a diminuição do grau da proficiência na língua nativa como um afastamento da sua cultura nativa, do mesmo modo que a proficiência imperfeita da língua dominante os pode afastar da cultura dominante (Byram, 2003). Situação essa complexa, ou antes desafiante, ou até mesmo muito interessante, cabe a cada imigrante decidir.

Neste contexto, torna-se importante abordar que dinâmicas identitárias podem fazer parte da história partilhada do imigrante moldavo, e como este poderá completar esta tarefa identitária (Bauman, 2005). Apresentamos, assim, de seguida, as dinâmicas que o povo moldavo “tem vestido” no decorrer do tempo e as lógicas de que se revestem as múltiplas facetas do imigrante moldavo.

1.3.2. Dinâmicas identitárias

A Moldávia chegou a ocupar uma área que hoje está dividida entre a própria Moldávia e a Roménia atual.

Tornou-se num principado⁶ em 1359. Ao longo dos séculos esteve sob o domínio da Hungria e do Império Otomano (Turquia) (séc. XVI-XIX). Uma grande parte do território deste principado foi anexado pela Rússia em 1812, com o nome de Bessarábia, até 1918. Após a I Guerra Mundial, em 1918, a Bessarábia juntou-se à Roménia, mas a Rússia não

⁶ A Moldávia de hoje representa uma parte do principado, a outra tendo sido integrada na Roménia, em 1862.

desistiu da Moldávia. Em 1940, a Moldávia acaba por ser integrada na Ucrânia⁷ que então fazia parte da antiga União Soviética. Em 1991, a Moldávia declara a sua independência.

Neste ponto pretende-se fazer uma incursão na história da Moldávia e trazer uma abordagem das dimensões cultural, política e social dos três períodos marcantes para a história do povo moldavo (Petrescu, 2001): 1812-1918, 1918-1940, 1940-1991, e, por consequente, para o imigrante moldavo.

1.3.2.1. Olhar o passado: Anulação da identidade⁸

1812-1918, a Moldávia sob a ocupação de Império Tzarista - Período da Desnacionalização / Primeira Russificação

A cultura de um povo é fonte da identidade nacional, por isso os russos tinham um único objetivo - a desnacionalização do povo romeno, a eslavização de um povo de origem latina, criando assim uma outra identidade, moldava, e, finalmente, a assimilação total deste povo. Sendo, no início, garantido o estatuto autónomo da Bessarábia pelo Tzar Russo, mais tarde, em 1828, este estatuto é revogado e o processo de russificação intensifica-se. A russificação tinha dois vetores: a escola, no meio urbano, e a igreja, no meio rural. Em 1854, o russo tornou-se o idioma oficial, sendo o moldavo proibido nas escolas. A igreja da Bessarábia ficou na dependência do patriarca de Moscovo. Fecharam escolas no meio rural e russificaram a nobreza e a intelectualidade romena através das escolas urbanas, russas. No meio rural, a russificação não foi conseguida, tendo como explicação a falta das escolas. Essa resultou, como salienta Petrescu, por um lado, na ignorância do povo simples, por outro, no salvaguardar da cultura e língua de origem intactas:

the Romanian landlords were Russified through a policy of cooptation, the government allowing them to maintain leading positions in the administration of the province, whereas the peasantry was indifferent to the national problem: there were no schools for de-nationalization, and, although the church service was held in Russian, this was actually of little significance (Petrescu, 2001, p. 155).

⁷ Será integrada na Ucrânia só a parte de este, designada na altura República Autónoma Soviética Socialista Moldávia, como veremos no mapa de adiante.

⁸ Expressão adotada do estudo de Petrescu (2001), que serviu como uma das fontes para este período de passado histórico moldavo.

O chauvinismo linguístico dos russos constrangeu a grande parte da nobreza e intelectualidade romena, levando-a a considerar-se diferente dos outros romenos, da “Roménia Grande”, ouvindo constantemente que “A língua romena é para as pessoas de campo, a língua russa é para a intelectualidade”.

O povo da Bessarábia era considerado povo sem língua e o objetivo de semear no meio do povo a ignorância e o esquecimento da cultura e língua de origem romena foi, em grande parte, conseguido.

1918-1940, a Moldávia reunida à Grande Roménia – Período de Romenização

No início do ano 1918, depois de um processo de reunificação com a Roménia, é declarada a independência total da Bessarábia. A unificação, que no início tinha um carácter condicional, chegou a constituir-se imediata e incondicionalmente. O objetivo central do ato de reunificação era transformar a população rural da Bessarábia numa nação moderna, através da romenização, voltando assim às origens (Petrescu, 2001).

O mapa da Roménia, em 1920, incluía a Bessarábia e, a este, a República Autónoma Soviética Socialista Moldávia.

Figura 2. Mapa da Roménia (1924–1940) (Fonte: ventosdeleste.wordpress.com)



Tarefa árdua e desafiante, a romenização foi pouco conseguida, dado que a maioria do povo carecia de uma identificação nacional, identificando-se mais com os moldavos que os russos conseguiram “moldar” durante mais de cem anos. O caminho, que no início tinha o objetivo de despertar a identidade nacional, depressa teve de ser reencaminhado para uma

construção da identidade do zero. Os hábitos de trabalho agrícola coletivo fortemente enraizados e a isolamento rural não permitiram grande avanço no domínio da urbanização/industrialização, educação, cultura e língua. De acordo com os censos de 1930, a população rural constituía 87%, sendo as cidades habitadas pelos russos e imigrantes judeus (Petrescu, 2001).

A romenização não foi bem-sucedida, ficando os moldavos com a memória dos “bons velhos tempos russos”.

1940-1991, a Moldávia sob a ocupação da União Soviética – Período de Sovietização/Moldovenização / Segunda Russificação

Em 1939, com o pacto Ribbentrop-Molotov assinado, a Bessarábia volta ao domínio dos russos, desta vez integrada na União Soviética, num estado único soviético “libertador”.

A segunda russificação, enroupada num processo de sovietação, tem como objetivo criar uma identidade étnica diferente da romena, uma identidade nova - a identidade moldava. A política de integração e a construção da identidade moldava tinham que seguir duas etapas: a primeira, demonstrar que a identidade etno-nacional era diferente da romena, “purificar” a língua de palavras romenas e a memória do povo do passado histórico; a segunda, mudar o modo de ser e estar do povo falante de romeno e acelerar o processo de assimilação (Cașu, 2000).

A política de nacionalização/sovietação tem dois períodos: 1944-1953, quando predominam métodos violentos, sendo a deportação em massa dos romenos para a Sibéria um dos elementos de russificação; 1953-1989, quando se usam métodos mais pacíficos, dissimulados, no processo de construção da identidade nova, sobretudo através da componente etno-cultural. Enquanto a deportação para a Sibéria tem o eco da barbaridade daquela russificação, a emigração forçada dos romenos para a Rússia e o Cazaquistão, onde os esperavam condições melhores de vida, ficando estrangeiros numa terra estrangeira, foi interpretada até com alguma resignação.

Intelectuais, funcionários e não só, uma vez integrados no meio dos russos, nunca mais quiseram saber das suas origens, tornando-se aderentes fervorosos do chauvinismo

“velikorusso”. A língua do ensino superior era a russa. Por isso, ao querer um bom futuro para os filhos, muitos pais optaram pelas escolas russas.

A russificação foi conseguida em grande parte porque os moldavos desconheciam o passado histórico, ou não encontravam algo digno de se orgulharem, porque tinham a autoconfiança muito abaixo da dos russos. Os moldavos tiveram que se acomodar a viver numa sociedade cuja língua de governação, de educação e de comunicação era a russa e a conviver com uma etnia minoritária numericamente, mas dominante nos estatuto e benefícios.

De acordo com as velhas convicções romenas e cristãs estabelecidas, tais como “A espada não corta a cabeça submissa” e “Dá à César o que lhe pertence”, os romenos, após se resignarem à administração soviética, tentaram reprimir ou atenuar os seus complexos de inferioridade por empréstimos tácitos de valores e comportamentos da nação dominante, a Rússia.

Caracterizado como sendo “hospitaleiro”, “paciente” e “submisso”, “obediente” com os estranhos (Worden, 2014), o povo moldavo da antiga Republica Soviética Socialista Moldova (entre os anos 1940 e 1991) ainda carrega a memória social dos anos de ocupação russa.

A anulação do passado e a miscigenação do presente com o futuro na comunidade transétnica do “povo soviético” resultou numa anulação da identidade do povo moldavo, a nível cultural, linguístico e nacional. Conhecer o “outro” sem conhecer a própria identidade transformou-se no “inferno” para os moldavos.

1.3.2.2 Olhar o presente: Construção da identidade

A Moldávia foi a primeira das Repúblicas Soviéticas a adotarem a lei sobre a língua oficial da população dominante, em agosto de 1989. A língua moldava (mais tarde romena) torna-se língua oficial única e o alfabeto cirílico foi substituído pelo alfabeto latino, próprio de uma língua latina. Recorda-se que, de 1940 até 1989, embora a língua moldava tenha sido língua oficial “ao lado” da língua russa, aquela ficou muito abaixo, esquecida e até anulada, e na escrita usava-se o alfabeto cirílico. Com a perda de controlo político durante a governação de Gorbachev, a língua torna-se no primeiro e mais importante assunto de

disputa, mobilizando os moldavos e tornando-os mais coesos. Considerada como elemento cultural, a língua serviu como um meio seguro de expressão nacional (Chinn, 1994).

Depois da Independência da Moldávia, em 1991, a lei sobre a língua começa a ser implementada, sendo previsto durante cinco anos o uso das duas línguas no setor público e, só depois, passar a lei a ser totalmente executada. O primeiro passo era a derrussificação, que supostamente resultaria numa diminuição do uso da língua russa e, paralelamente, num aumento das competências em romeno. O grau de diminuição que se esperava não foi, como no exemplo da Lituânia, um caso mais bem-sucedido (Ciscel, 2008; Pavlenko, 2008).

Depois de conviver cinco anos em situação de bilinguismo, os russos continuaram com os mesmos argumentos (livros e professores inadequados, falta de tempo) para a manutenção da língua russa como língua interétnica, e os moldavos permaneceram quase na totalidade, a ser bilingues (Chinn, 1994; King, 2000).

No entanto, a língua romena foi introduzida em todos domínios da vida pública, ou quase todos, com a exceção do território da Transnístria, onde funcionam três línguas oficiais: russo, moldavo (escrito com cirílico) e ucraniano (Ciscel, 2008; Pavlenko, 2008; Roper, 2005).

Atualmente, embora muitos russos tenham emigrado, nas ruas ouve-se falar ainda russo e a sinalética pública, parte importante da paisagem linguística, bem como a documentação, continuam bilingues. A população moldava permanece com grau elevado de russo e a população russa com grau mínimo de romeno. A língua russa não é obrigatória no ensino e funciona como língua estrangeira; a língua romena passou a ser obrigatória em todas as escolas, com a exceção das de Transnístria. O ensino superior funciona em língua romena, mas os russos também têm acesso a disciplinas em russo.

É preciso observar que em atividades diárias, como chamar um táxi ou fazer um pedido numa loja, muitas vezes os moldavos recorrem à língua russa, caso sejam atendidos por russos, estes recusando-se a falar romeno. Esta situação torna-se mais preocupante quando, entre os que se opõem ao uso e ao estatuto de língua romena, existam muitos moldavos. Dado que o presente estudo se centra na migração moldava, a ênfase é dada ao imigrante de origem moldava e à relação que este tem com a sua própria língua, a língua romena.

Não é raro ouvir moldavos insistir que a língua que falam é moldavo, não romeno, mesmo depois de ser estabelecido por lei o nome de “língua romena”. Entre estas disputas, apareceu, em 2003, o Dicionário Moldavo-Romeno de Vasile Stati, um dicionário que vinha “explicar”, não traduzir, 19000 palavras moldavas em romeno, como língua-standard. Criado num período de fobia romena como política de estado, o dicionário é mais uma prova sobre a identidade nebulosa dos moldavos. A verdade é que muitos moldavos se recusam, até à data, a reconhecer o estatuto e o nome da língua “romena”, ignorando simplesmente ou apagando convencionalmente o enraizamento da sua língua na latinidade. Os anos de russificação e consequente moldovenização não “perdoaram”, sendo que o processo de construção de identidades criou identidades conflituosas e contraditórias que precisam de ser esclarecidas e definidas. Mais do que isso, é necessária uma adaptação psicológica da população perante novos apelidos e novos estatutos da língua, cultura e nação.

Tal como afirma o historiógrafo moldavo Cașu (2000), a língua materna dos moldavos da Bessarábia voltou a ser reconhecida, mas o apelido da identidade nacional parece ser uma questão de adaptação psicológica.

In the present day, “Moldavian nation”, an artificial creation of Soviet period in order to justify territorial claims to Romania is a political reality. In the time however Bessarabian Moldavians have recognized the modern name of their mother tongue - Romanian, but the acceptance of their modern national name Romanians seems to be a matter of psychological adaptation not one of essence (p.123).

A identidade moldava atravessa uma crise secular da identidade, quando nada parece certo, quando tudo se mostra instável. Mercer (1990), citado por Hall (2001, p. 9), considera que “a identidade somente se torna uma questão quando está em crise, quando algo que se supõe como fixo, coerente e estável é deslocado pela experiência da dúvida e da incerteza”. Eu arriscaria dizer que os moldavos nunca sentiram a identidade fixa e estável, nem sob o Império Tzarista, nem com a “Grande Roménia”, nem sob o domínio da União Soviética, daí toda a incerteza e vacilação deste povo.

1.3.2.3. Olhar o futuro: Reconstrução da identidade do imigrante moldavo

A migração elevada implica uma mudança de perspetiva e intervenção face à inegável diversidade cultural, linguística e nacional, daí uma mudança na construção da identidade

naqueles três domínios. Assim, com a mudança a fazer parte de todos os domínios da nossa vida, em vez de falar da identidade como um algo acabado, importa falar antes de identificação, como um processo dinâmico de construção continua da identidade (Hall, 2001).

A construção de identidade, por si só, é um processo difícil, sobretudo em contextos de grandes mudanças, como o contexto de migração. Sem deixar completamente a sua pátria de nascença e sem se ter fixado por completo na sua nova pátria, o imigrante vê-se, de repente, perante uma escolha. Feitas as perguntas todas (De onde venho? Quem sou? Para onde vou? O que quero?) e dadas as respostas possíveis, precisa de compreender a sua identidade, de defini-la e redefini-la. Parafraseando Maalouf (2009), é preciso conhecer-se muito bem para conseguir identificar-se perante os outros, abrir-se aos outros.

A ambivalência parece que se cola a todo esse processo de descoberta, de redefinição. A adesão ao estilo de vida do país de acolhimento vai sempre interferir na maneira de ser e estar do migrante e provocar alterações positivas, mas por outro lado também pode ser sentido como uma traição às suas origens. O confronto entre sentimento de perda de identidade e do seu espaço cultural de origem contradirá ao de ganho de novas pertenças. Dividido entre “pertencer” e “não pertencer”, entre “em casa” e “não em casa”, entre herdar/ganhar e perder/anular, liberdade e ofuscação, independência e solidude, entre “lá” e “cá”, ou antes, nem de lá, nem de cá, o imigrante terá que fazer a sua escolha (Madison, 2006).

A emigração moldava, não sendo uma emigração “forçada” ou pressionada diretamente, é antes uma escolha deliberada, mesmo que tenha por detrás as razões já apontadas em 1.2.2, isto é uma escolha de tornar-se “estrangeiro num país estrangeiro” (Madison, 2006) ou num “ser fronteiriço”, na ótica de Maalouf (2009). Estes dois autores exploram os caminhos sinuosos da identidade do imigrante, numa contínua “dicotomia existencial”⁹. Como observa Bauman (2005), esta dicotomia, a oscilação entre dois eixos, situa as identidades no centro das questões existenciais.

⁹ Expressão adotada do estudo de Madison (2006).

Continuando com a ideia de ambivalência, a metáfora “raízes” na opinião de Melo-Pfeifer (in prelo) vem designar uma identidade dupla: as raízes alimentam as plantas e permitem-lhes crescer, mas ao mesmo tempo podem ser pensadas como algemas que prendem ao chão, impedindo a liberdade. Mas enquanto as árvores devem resignar-se com as raízes que têm, já que elas precisam delas (Maalouf, 2004), os homens é que não, as raízes humanas sendo uma escolha não uma fatalidade (Melo-Pfeifer, in prelo). O sentido de “origens”, atribuído por Maalouf (2004) à identidade, alerta para o facto de as origens serem difíceis de encontrar. Esta dupla valência de fonte de vida e de privação de liberdade costuma ser atribuída à dita Língua e Cultura de Herança (Castellotti, 2010): “dupla nacionalidade linguística”, expressão que destaca o duplo impacto da cultura e língua de origem nos percursos de integração do imigrante no país de acolhimento, na sua identidade linguística e na sua identidade nacional.

O estágio de ambivalência aparece mencionado em vários modelos de desenvolvimento da identidade étnica (Phinney, 1990¹⁰) ou cultural (Banks, 2004; Sam e Berry, 2006¹¹), ou coletiva (Castro, 2008). Embora consistam em três, quatro ou seis estádios, todos estes modelos propostos são similares enquanto à progressão em geral: de um período de preferência pela cultura dominante a um estágio de despertar para a própria condição de minoria étnica, para um período de exploração da identidade cultural e, finalmente, terminando com a resolução de conflitos de identidade étnica e articulação da sua identidade com a identidade social dominante.

Consideremos a explicação de Byram (2003) quanto à diferença que leva a uma apresentação das identidades culturais como dicotómicas. O autor sustenta que é preciso dar mais atenção aos aspetos comuns das duas culturas. Concentrar-se num potencial comum e ver as diferenças culturais como algo dinâmico e interativo, em vez de dicotómicas, o sujeito desenvolverá potencialmente uma compreensão positiva da identificação intercultural, que emergirá naturalmente. Não havendo um processo “perfeito” para uma interação cultural benéfica, o caminho mais rico para os imigrantes

¹⁰ O modelo de desenvolvimento da identidade étnica de Phinney tem os estádios: etnicidade não-examinada, exploração da etnicidade e encontro de etnicidade.

parece ser o de enfrentar a experiência e se engajar num diálogo permanente com a diferença.

Embora possa ser tentador pensar na identidade como algo bem localizado ou desaparecido através da assimilação e da homogeneização, o que poderia ser até mais fácil (já que não implicaria todo um processo de escolha), na ótica de Hall isto pode ser um falso dilema. Neste contexto, Hall (2001, seguindo Robins, 1991) apresenta o conceito de Tradução que descreve a identidade daqueles que, apesar de estarem longe, se sentem sempre perto das suas origens. Sem ilusões quanto ao retorno ao passado e sem esperanças quanto a um futuro esquecendo o passado, as pessoas “são obrigadas a negociar com as novas culturas em que vivem, sem simplesmente serem assimiladas por elas e sem perder completamente as suas identidades” (Hall, 2001, p. 88).

Temos, assim, uma criação de identidade nova, que não confirma nem a identidade clássica do imigrante integrado, nem a de origem, e que se liberta de certa forma das lógicas fronteiriças (Savidan, 2009). Neste sentido, não há necessidade de o imigrante moldavo anular ou substituir a sua identidade de origem, até porque mais do que dar atenção às diferenças, é preciso dar atenção aos aspetos comuns entre a(s) cultura(s) de origem e a(s) cultura(s) de acolhimento. É preciso preservar aquilo que é “eterno e imutável” da nossa cultura e, no mesmo tempo, não deixar de lado os valores da cultura do país de acolhimento. Com as identidades como bênçãos ambíguas e a questão da escolha transformando-se num “must” (Bauman, 2005), negociar com as culturas em que vive (Hall, 2001), hoje, faz parte da vida do imigrante.

Trata-se de um desafio para as crianças que são confrontadas simultaneamente com duas culturas e dois sistemas de valores e é, igualmente, um desafio para os pais, sendo estes a ponte de ligação entre os filhos e a cultura de origem¹². As crianças filhas de imigrantes, como segunda geração (muitas vezes até a terceira geração), estão na dependência do estatuto e ações dos seus pais, nomeadamente na valorização que estes conferem à língua de origem. Daí a responsabilidade e o desafio por parte dos pais no papel que

¹¹ Sam e Berry apresentam quatro estádios: assimilação, integração, separação e marginalização.

¹² Este aspeto será aprofundado no subcapítulo 2.3 da presente dissertação, sendo o foco deste estudo.

desempenham na construção da identidade dos seus filhos. Considera-se que cultura e a língua de origem estão mais longe dos filhos do que dos pais. Cabe aos pais e aos filhos, colaborativamente, trazer o passado ao presente e procurar um futuro de identidades “novas”, híbridas e conciliadoras.

Síntese

Uma breve síntese deste capítulo pode ser escrita em torno de quatro palavras: *migração*, e, adicionalmente, três palavras que reenviam para realidades que se prendem com este fenómeno, *identidade*, *língua* e *cultura*.

A migração, como fenómeno de globalização e mobilidade, neste início do milénio, ganha uma nova visibilidade, tornando-se, assim, num movimento que contribui para a diversidade cultural e para a multiculturalidade da nossa sociedade (Savidan, 2009).

Portugal, até aos anos 60 conhecido como um país de emigração, começa, a partir desta data, a ser um país de imigração, sendo a “migração de leste” evidenciada como distinta das outras e como a mais recente, contribuindo na alteração da “paisagem étnica e linguística” de Portugal.

A migração moldava, como parte da migração de leste e do histórico imigratório de Portugal, como um todo, embora não sendo representativa numericamente, é caracterizada pelos estudos (Castro, 2008; Silva, 2010), de uma maneira geral, como tendo uma boa integração na sociedade portuguesa, devido, sobretudo, à língua de mesma origem (latina) que a língua de acolhimento.

Não obstante, este processo migratório e a integração numa outra sociedade e país acarretam questões identitárias, que importa que sejam analisadas à luz de uma perspectiva pós-moderna da identidade, que considera esta último cambiante, fluída, múltipla e em reconstrução. Ou seja, uma tarefa incompleta, na opinião de Bauman (2005).

Nesta ótica, a experiência intercultural – inerente ao processo migratório - implica uma mudança na identidade cultural de um indivíduo ou de um grupo social/cultural no seu contato com o outro e, embora haja uma tendência da literatura para atribuir a esse processo

de identificação estados de confusão, estudos provam que é possível funcionar em duas culturas (Byram, 2003; Moore e Barker, 2012).

De igual modo, pode-se falar do mesmo processo de transformação ao nível da dimensão linguística da identidade. No caso dos migrantes moldavos a relação com língua romena foi variando ao longo da sua própria história, mas também em função do papel e da função que lhe atribuem, sobretudo no período da migração. Varia ainda em função do contacto com outras línguas, em função das pertenças sociais e culturais dos seus falantes; finalmente, em função de cada contexto em que a utilizam.

Nestas dinâmicas, ocorre uma reconstrução identitária que dialoga, em maior ou menor grau, com logicas fronteiriças (Savidan, 2009), com diferentes tempos (passado, presente e futuro), num processo de bricolage em que a língua assume um papel crucial.

Por esta razão, a construção da identidade por parte de crianças com origem migratória em contexto de acolhimento é muito desafiante. Trata-se de um desafio para as crianças que são confrontadas simultaneamente com duas culturas e dois sistemas de valores e é, igualmente, um desafio para os pais, sendo estes a ponte de ligação entre os filhos e a cultura de origem. As crianças filhas de imigrantes, como segunda geração (muitas vezes até a terceira geração), estão na dependência do estatuto e ações dos seus pais, nomeadamente na valorização que estes conferem à língua de origem. Daí a responsabilidade e o desafio por parte dos pais no papel que desempenham na construção da identidade dos seus filhos.

CAPÍTULO 2 – PLURILINGUISMO E LÍNGUA DE HERANÇA

Introdução

A literatura sobre o ensino de línguas evidencia a evolução e a transformação que têm surgido nesse campo como resposta a um dos fenômenos de globalização e de diáspora: a migração internacional. Nas últimas décadas, os fluxos migratórios têm, portanto, posto no centro dos debates da educação conceitos novos, dois dos quais enformam este trabalho: Plurilinguismo e Língua de Herança.

Perante a grande diversidade linguística que se constata na Europa (Skutnab-Kangas, 2002; Trim, 1997) e no mundo inteiro, a preocupação central de várias instituições internacionais é a de como fazer o melhor uso dos recursos linguísticos e culturais europeus, desenvolvê-los e convertê-los em uma fonte de enriquecimento mútuo, tal como indicado na Recomendação R (82) 18 do Comité de Ministros:

the rich heritage of diverse languages and cultures in Europe is a valuable common resource to be protected and developed, and a major educational effort is needed to convert that diversity from a barrier to communication into a source of mutual enrichment and understanding.

O Conselho da Europa, sendo uma destas instituições, baseou sucessivos projetos na definição de objetivos apropriados que correspondam às necessidades comunicativas dos indivíduos nas sociedades europeias, considerando o plurilinguismo como o princípio fundador das políticas linguísticas educativas (Beacco et al, 2010; Beacco e Byram, 2003; Coste, 2008; Coste, Moore e Zarate, 2009).

Considerando o plurilinguismo na sua dupla funcionalidade, como valor educativo que fundamenta a tolerância linguística e como competência que se materializa no repertório linguístico do indivíduo (Beacco e Byram, 2003), o discurso da política linguística europeia orienta-se para uma educação em línguas centrada, por uma lado, na formação dos alunos para a participação ativa na construção de uma sociedade assente em valores de respeito pelo Outro e pela sua língua e, por outro lado, no desenvolvimento de uma competência plurilíngue e intercultural que os ajude na interação com a diversidade.

Ainda neste contexto, não se pode esquecer o contributo que a UNESCO tem dado na promoção de uma educação desde a primeira infância baseada na língua materna,

sustentando-se em quadros normativos internacionais, em teorias sobre a aquisição de duas línguas e em evidências sobre o impacto que produz a língua materna nas iniciativas de educação bi-/plurilingue. Numa altura em que se fala sobre globalização e desigualdade, a UNESCO apela à preservação das línguas minoritárias e a que as crianças de minorias linguísticas tenham a oportunidade de ter sucesso na escola e na vida (Ball, 2011), designadamente através da escolarização na(s) sua(s) língua(s) materna(s)¹³.

A aquisição da língua centrada na família considera-se a base do sucesso das crianças na aprendizagem precoce e no ensino formal. Neste sentido, as crianças devem ser motivadas para aprender e manter a sua primeira língua (L1) e ser incentivadas pelos seus pais a fazê-lo como primeira prioridade da sua educação. A UNESCO afirma o papel fundamental dos pais como “primeiros professores” de línguas dos seus filhos, promove a consciência da necessidade dos pais para obter informações sobre a aquisição bi-/plurilingue e incentiva os pais a dar prioridade à aquisição da L1 dos seus filhos. Ao mesmo tempo, a UNESCO promove o controlo da investigação comparativa para perceber o impacto e o valor das diferentes estratégias usadas na aprendizagem e manutenção da L1 a fim de apoiar os pais (Ball, 2010).

Pretende-se com este capítulo fazer uma abordagem em torno dos conceitos *plurilinguismo* e *língua de herança*, bem como relacionar a estes conceitos o *papel dos pais*, como um dos fatores mais influenciadores na manutenção da língua de herança. Neste sentido, parte-se de uma apresentação das definições do plurilinguismo e competência plurilingue para, de seguida, refletir sobre as vantagens de ser bi-/plurilingue na sociedade atual. Dedicar-se um segundo momento à língua de herança, particularmente no que respeita às definições do conceito, ao seu contributo na construção da competência plurilingue, à aquisição e manutenção dessa língua, bem como aos fatores que influenciam esses processos, e, finalmente, deixa-se uma reflexão em torno das implicações educativas da língua de herança no plurilinguismo. Num terceiro momento, referimo-nos a influência da família,

¹³ Trazemos este exemplo da posição da UNESCO relativamente à relevância da LM nos processos educativos e identitários para reforçar a importância da valorização das línguas que fazem parte das trajetórias linguísticas das crianças e dos seus repertórios, estando cientes que LM e L1 não são necessariamente sinónimos. A relação com o termo LH pode ser efetuada se pensarmos que a LH pode ser a língua que se aprende com a mãe/pai/família e a primeira língua pela ordem de aprendizagem.

nomeadamente dos pais, na aprendizagem e manutenção da língua de herança, já que é um dos temas centrais deste trabalho.

O objetivo é que a ideia de língua como recurso seja a pedra de fôco deste capítulo e que no final a afirmação de Skutnabb-Kangas - “The future belongs to multilinguals. They are an important part of the linguistic diversity which is necessary if the planet is to have a future (2002, p. 17)” - nos deixe refletir sobre os recursos preciosos de cada um de nós, recursos esses que por vezes não são valorizados na família, escola ou sociedade em geral.

2.1 Plurilinguismo e Competência Plurilingue

O fenómeno da globalização nas últimas duas décadas tem um impacto cada vez mais crescente na diversidade cultural e linguística nas sociedades, da Europa e de todo o mundo. A necessidade de mobilidade pessoal e profissional e o acesso à informação, em conjunto com a importância da compreensão e da tolerância mútua, estabelecem a necessidade de desenvolver competências de comunicação eficazes através das fronteiras linguísticas e indispensáveis para que o indivíduo enfrente os desafios e aproveite as oportunidades de uma transformada sociedade europeia (Trim, 1997).

As evoluções da conceção de pluralidade, tendo em conta a diversidade linguística e cultural, notam-se na mudança ao nível dos conceitos - competência plurilingue, e ao nível das estratégias - educação plurilingue, tal como vem sublinhado no mote do *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* de Beacco e Byram (2003): *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Plurilinguismo, pluriculturalismo, educação plurilingue, competência plurilingue e pluricultural são conceitos e abordagens desenvolvidos como resposta à diversidade cultural e linguística.

2.1.1 Definições de plurilinguismo e competência plurilingue

Nos últimos anos, o conceito de plurilinguismo ganhou importância na abordagem da aprendizagem de línguas feita pelo Conselho da Europa.

Na sua definição mais simples, *plurilinguismo* é a capacidade de usar mais de uma língua por parte de um indivíduo (Beacco et al., 2003; Beacco et al., 2010).

A fim de propor uma definição mais flexível, capaz de transmitir a diversidade das situações individuais e contextuais, Coste, Moore e Zarate (2009) consideram que

plurilinguismo é a capacidade de qualquer indivíduo que, como resultado de várias circunstâncias (casamento misto, viagens, migração, socialização, políticas linguísticas da região de residência), desenvolve a competência de comunicar em mais de uma língua, a fim de atender às suas necessidades diárias de comunicação. Os autores sustentam o novo conceito de plurilinguismo em contraponto com o termo de bilinguismo, encarado à luz de uma ótica monolíngue, como de seguida explicaremos.

A visão que se tem do bilinguismo é uma visão assente em dualismos e em dicotomias que complicam muitas vezes o fenómeno das línguas. As suas definições variam de umas que descrevem o indivíduo como “mestre” em duas línguas, tendo como modelo o falante nativo, para outras que o descrevem como tendo um mínimo de competência em pelo menos uma das quatro competências linguísticas (compreensão e expressão, escrita e conversação). Embora na sua definição de amplo uso o bilinguismo se refira à competência em duas línguas, Coste, Moore e Zarate (2009) consideram que, de facto, se trata de pelo menos duas línguas, pelo que o plurilinguismo aparece como englobando o bilinguismo. Lembra-se aqui a definição holística do bilinguismo de Grosjean (1982), que remete para o uso de duas línguas na comunicação diária, no sentido de não confundir a competência bilingue com a adição de duas línguas igualmente dominadas e a níveis altos de proficiência. No mesmo sentido, Butler e Hakuta (2004) adotam para o seu estudo a definição de bilingues como indivíduos ou grupos de pessoas que obtêm competências comunicativas, com vários graus de proficiência, oral e / ou escrita, a fim de interagir com falantes de uma ou mais línguas numa dada sociedade.

Torna-se, assim, importante destacar que o plurilinguismo procura englobar todas as experiências e saberes linguísticos e comunicativos dos indivíduos, não estando tão assente em dualismos. Coste, Mooore e Zarate (2009) sublinham de uma forma bem clara que, a fim de satisfazer a necessidade de comunicar com os outros, levados pelo desejo ou pela necessidade, os indivíduos desenvolvem competências em várias línguas, sendo que o bilinguismo é apenas um caso particular dessa competência múltipla em línguas. Na realidade, poucas pessoas precisam de uma só língua no seu percurso de vida e muitas chegam a usar, no mínimo, duas línguas. Daí a necessidade de considerar o plurilinguismo como fazendo parte das nossas vidas.

Nas suas interpretações mais diversas, o plurilinguismo significa: (i) diversificação do conhecimento de línguas e garantia de uma melhor comunicação entre europeus, (ii) aumento da oferta de línguas dos sistemas educativos, (iii) património que merece ser preservado e competência comum a todos os indivíduos (Beacco e Byram, 2003).

Pretende-se, de seguida, descrever em que consta a competência que o plurilinguismo desenvolve.

Relacionada com a noção tradicional de competência comunicativa, tal como a introduziu Hymes na Sociolinguística e Etnografia da Comunicação norte-americanas, como uma proposta explicativa do uso comunicativo da língua pelos sujeitos, mas evidenciando-se pelo facto de se tratar de uma competência que opera em situações de contato de línguas ou culturas (Andrade et al., 2003), a *competência plurilingue* (CP) é a capacidade de usar um repertório plural de recursos linguísticos para atender às necessidades de comunicação ou interagir com pessoas de outras origens e contextos (Beacco et al., 2003).

On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un locuteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné (Coste, Moore & Zarate, 1997, p. 12)

A CP constitui-se como repertório de recursos que os indivíduos adquirem em todas as línguas que conhecem ou aprenderam, e que também se relacionam com as culturas associadas a essas línguas. Esse repertório é constituído por línguas que podem ter diferentes estatutos na vida do sujeito na relação com a esfera social: a(s) língua(s) minoritária(s), as línguas de herança, a(s) língua(s) majoritária(s), as línguas estrangeiras presentes no currículo escolar e até outras línguas que circulam nas paisagens linguísticas (visuais e sonoras) (Melo-Pfeifer e Schmidt, 2013).

Diferente do que se associa a uma competência monolingue, a CP não se espera perfeita, mas compreende-se particular a um determinado indivíduo, sendo dinâmica, heterogénea, compósita, desequilibrada, reequacionando sistemática e continuamente as relações entre os saberes linguísticos e culturais (Andrade et al, 2003; Coste, Moore e Zarate, 2009; Flores e

Melo-Pfeifer, 2014). O conceito de CP desafia, assim, tradicionais definições de bilinguismo assente na justaposição de línguas e que concetualizam o uso de mais de uma língua em termos de competência plena e equilibrada (Marshall e Moore, 2013). Em contraste com as definições que separam as competências linguísticas de um indivíduo, Moore e Gajo (2009), in Marshall e Moore (2013), entendem o indivíduo plurilingue como um ator social que desenvolve um repertório composto de várias línguas e variedades de línguas e diferentes formas de conhecimento, recursos esses que o indivíduo desenvolve ao longo da vida. Como afirmam Ludi and Py (2009),

A language competence will never be “reached”: it develops throughout life. Its development is characterised by the diversity and complexity of the contexts in which it is mobilised by the specialisation of the resources used, and by the increasingly demanding expectations it engenders (p. 157).

Neste sentido, todas as línguas que fazem parte do repertório do indivíduo são importantes em termos cognitivos, identitários, afetivos etc. e são recursos de apoio a novas aprendizagens, bem como a processos comunicativos que os podem mobilizar. A competência em uma das línguas de um indivíduo plurilingue não pode ser estudada isoladamente das suas outras línguas, como não se pode pretender que as competências de um plurilingue sejam necessariamente iguais ou semelhantes aos dos monolingues. Estas cumprem uma gama de diferentes funções, dependendo do contexto e situação comunicativos. Daí que o conhecimento parcial em uma das línguas não deva ser confundido com a falta de competência ou com reduzida competência (Coste, Moore e Zarate, 2009).

No sentido de alcançar os objetivos da aprendizagem linguística, nomeadamente desenvolver competências em várias línguas, o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação* (QECR), do Conselho da Europa (2001), pretende começar pela valorização do repertório plurilingue do indivíduo, como uma base para o desenvolvimento de CP (Beacco et al., 2010; Coste, 2008). Reconhecer e valorizar a importância do repertório plurilingue e pluricultural dos alunos, em particular alunos com *background* migratório, foi também um dos objetivos do *Intergovernmental Language Policy Forum* (2010), do Conselho da Europa. Considera-se que aumentar o valor das línguas aprendidas ou faladas fora da escola é uma necessidade pedagógica que

pode ser respondida através do Portefólio Europeu de Línguas. Uma das funções deste documento é, precisamente, permitir que os usuários destaquem a gama completa de recursos do seu repertório plurilingue e pluricultural e reflitam sobre maneiras de os usar. Essa valorização começa na família, passa pela escola e continua na sociedade em geral. Considera-se, assim, segundo Castelotti, Coste e Duverger (2008), a escola como o maior lugar e fator de organização, hierarquização e seleção de línguas e variedades linguísticas, através dos seus programas e práticas. Os autores destacam a necessidade de a escola valorizar as línguas das crianças, articulando-as com a língua de escolarização:

Le défi est de faire en sorte que tout ce qui se pratique en dehors et à côté de la langue de scolarisation bénéficie à cette dernière et, inversement, que la manière dont celle-ci est travaillée et développée permette aussi l'ouverture sur la pluralité (p. 12).

Com efeito, Castelotti, Coste e Duverger (2008) sustentam a introdução da educação plurilingue e pluricultural ao nível do ensino primário, por muitas razões, mas, sobretudo, porque muitas das crianças da escola já trazem um repertório linguístico diversificado, tendo experiência direta de um ambiente multilingue (família, grupo de pares, comunidade, vizinhança, ...) antes mesmo de entrar na escola, facto que não pode ser ignorado.

Torna-se importante aqui sublinhar que a educação plurilingue inclui tanto a formação plurilingue, que consiste na valorização e no desenvolvimento do repertório linguístico do indivíduo ao longo da sua vida, como a educação para o plurilinguismo que consiste em educar para a tolerância linguística, sensibilizar para a diversidade linguística e educar para a cidadania democrática (Beacco e Byram, 2003).

O Conselho da Europa refere a distinção entre plurilinguismo e multilinguismo: plurilinguismo é a capacidade de usar mais de uma língua por parte de um indivíduo; multilinguismo, por outro lado, refere-se à presença de várias línguas, em uma dada área geográfica, independentemente de quem as falar (Beacco et al., 2010). Observa-se que *multi-* é utilizado para a coexistência de um número de línguas e culturas em uma sociedade, ao passo que *pluri-* é usado para o conhecimento do número de línguas e culturas por um indivíduo. Um indivíduo pode ser plurilingue numa sociedade monolingué, como pode ser monolingué numa sociedade multilingue.

2.1.2 Vantagens e desvantagens de ser bi-/plurilingue

Procuramos aqui destacar as vantagens de se integrar mais do que uma língua no repertório linguístico dos sujeitos, usando o termo bi-/plurilingue para nos referirmos a essa situação.

A competência em duas ou mais línguas assumiu um valor crescente nos últimos anos em muitas comunidades e países em todo o mundo. Vários estudos de investigação na Sociolinguística são prova disso. Embora o número de estudos que comprovam as vantagens do bi-/plurilinguismo supere significativamente o das desvantagens e a tendência de valorizar o bi-/plurilinguismo aumente cada vez mais, o resultado dos estudos que sustentam o contrário não pode ser evitado ou anulado.

Apresentam-se, por isso, no presente subcapítulo, num primeiro momento, as desvantagens associadas ao bi-/plurilinguismo, para, num segundo momento, se esclarecer os mitos associados ao bi-/plurilinguismo e os fundamentar com as vantagens de se ser bi-/plurilingue.

2.1.2.1. Desvantagens

Em grande parte, os investigadores que procuraram identificar os efeitos do bi-/plurilinguismo, principalmente ao nível individual, centraram-se nas consequências cognitivas, como no estudo de Hamers (2000).

Assim, os primeiros estudos sobre a relação entre bilinguismo e desenvolvimento cognitivo, às vezes realizados de forma a demonstrar as *consequências negativas* do desenvolvimento bilingue, apoiaram a ideia de que as crianças bilingues sofriam de um atraso académico, tinham um QI mais baixo e socialmente eram desintegradas, em comparação com crianças monolíngues. O bilinguismo, à luz desta perspetiva deficitária, foi visto como a causa de uma inteligência inferior (Hamers, 2000).

Hoje, quando os estudos que relatam os efeitos positivos do desenvolvimento bilingue de longe superam os estudos acerca das desvantagens cognitivas associadas ao bilinguismo, ainda se encontra uma série de estudos que relatam efeitos nocivos que têm de ser explicados e contextualizados. E assim, Hamers (2000) cita a investigação da UNESCO, na Suécia, de Skutnabb - Kangas e Toukomaa (1976), com crianças migrantes finlandesas que

frequentam escolas suecas, que aponta resultados consideravelmente abaixo das normas finlandesas e suecas nas competências de literacia em L1 e segunda língua (L2). Os investigadores observaram ainda que as crianças que migraram aos 10 anos atingiram níveis em ambas as línguas bastante comparáveis com essas normas, o que não foi o caso das crianças que migraram em idade precoce, de onde concluíram que a competência na língua materna tem de ser suficientemente estabelecida para que a criança pudesse adquirir com êxito uma L2. Mais ainda, os autores usam a noção de “semilinguismo” para descrever a criança que não consegue atingir a proficiência de monolingues em competências de literacia em qualquer língua e pode ser incapaz de desenvolver o seu potencial linguístico. O semilinguismo é definido no estudo de Hamers (2000, p.232) como “linguistic handicap” que impede o indivíduo de adquirir as competências linguísticas adequadas para o seu potencial linguístico em qualquer uma das suas línguas, definição essa que a autora refere como ter recebido várias críticas. Primeiro, porque o potencial linguístico é difícil de explicar; segundo, porque a proficiência na língua não pode ser o único fator explicativo para o mau desempenho escolar. Assim, a conclusão dos investigadores não pode ser considerada como bem fundamentada, as evidências antes sugerindo que os fatores socioculturais e socioeconómicos são responsáveis pelos baixos resultados linguísticos e escolares dos alunos.

Lembra-se aqui as consequências negativas que sobrevivem no discurso de um número de profissionais, tais como médicos e professores. Os professores muitas vezes aconselham os pais imigrantes a abandonar a sua língua materna em favor da língua de escolarização, que é a língua do país de acolhimento (Hamers, 2000), alegando vantagens em termos de melhores resultados escolares.

Existem ainda estudos que comprovam efeitos negativos de bi-/plurilinguismo como resultado da ausência / presença de várias condições ou circunstâncias e não como competência direta do domínio de duas línguas.

Neste sentido, Helot (2002) considera que o funcionamento cognitivo e desempenho escolar podem ser afetados negativamente se as duas línguas de um bilingue não estiverem a funcionar plenamente (por causa da pressão social, por exemplo) ou de uma maneira

equilibrada. A autora argumenta a sua ideia fundamentando com as duas teorias - *Thresholds Theory* e *Developmental Interdependence Hypothesis*.

A *Thresholds Theory*, proposta de Skutnabb - Tangas e Toukomaa (1976), postula que somente quando as crianças chegam a um limiar de competência na sua L1, estas podem aprender com sucesso uma L2 sem perder competência em ambas as línguas. É importante a relação entre os níveis de competência em ambas as línguas e as consequências daí resultantes sobre a cognição: o primeiro nível alcançado é para evitar consequências negativas do bilinguismo, o nível mais avançado conduz aos efeitos benéficos de bilinguismo. Cada limiar corresponde a um nível de competência linguística que tem consequências para a criança. Desse modo, a teoria explica, sobretudo no caso das crianças de línguas minoritárias, o porquê de algumas crianças beneficiarem cognitivamente do bilinguismo, enquanto outras podem ser prejudicadas.

A *Developmental Interdependence Hypothesis*, de Cummins (1984), sugere que a competência na L2 de uma criança é, em parte, dependente do nível de competência já alcançada na L1. Ou seja, quanto mais desenvolvida a L1, mais fácil será desenvolver a L2, e quanto mais baixo o nível da L1, mais difícil de alcançar o bilinguismo.

Kecskes (2008), estudando o efeito da L2 sobre a L1, descreve a influência bidirecional das línguas e salienta o efeito de mudança da língua estrangeira/ L2 na L1 somente se o processo de aprendizagem de línguas for suficientemente intensivo, rico em conteúdo e baseado numa significativa motivação do aluno. Considera-se que nem todos os tipos de aprendizagem de L2 concorrem potencialmente para o desenvolvimento dos sujeitos bi-/plurilingues. Sendo antes uma oportunidade e não uma necessidade, o efeito benéfico da L2 na L1 é possível apenas se a exposição à L1 for mantida a um nível apropriado, caso contrário pode ocorrer a erosão na utilização da L1. O autor conclui que o mais importante é o conteúdo e a qualidade de exposição às línguas e não a quantidade de exposição.

Hamers (2000) parte do princípio de que o bi-/plurilinguismo tem consequências negativas se a criança não aprender as duas ou mais línguas através de um programa de educação bilíngue planeado. No entanto, no caso de crianças de línguas minoritárias num programa

de língua dominante não se verifica este efeito negativo, mesmo na ausência do programa bilingue planejado.

Constata-se, portanto, que sendo oferecidas as condições necessárias ou as circunstâncias favoráveis, as consequências negativas associadas ao bi-/plurilinguismo transformar-se-iam em consequência positivas, já que aquelas consequências negativas não advêm do plurilinguismo *per se*, mas de uma combinação de outros fatores (económicos, sociais e escolares, por exemplo).

2.1.2.2 Vantagens

Vários estudos apontam uma grande evidência de vantagens pessoais, profissionais, sociais e, sobretudo, cognitivos de ser bi-/plurilingue.

A publicação do estudo de Peal e Lambert (1962) foi considerada como um ponto de viragem na história das pesquisas empíricas sobre bilinguismo ao encontrar uma relação positiva entre o bilinguismo e capacidade cognitiva. O estudo mostrou que as crianças bilíngues têm maior flexibilidade cognitiva do que as crianças monolíngues e que o bilinguismo promove o desempenho académico, que, por sua vez, fomenta expectativas académicas mais elevadas (Cho, 2015).

Na verdade, observa Hamers (2000), as crianças bilíngues escolarizadas superam as crianças escolarizadas monolíngues em todas as tarefas de processamento de dados e informações, sendo que a experiência bilingue pode resultar no desenvolvimento de uma maior capacidade para refletir sobre a linguagem, especialmente quando combinada com atividades cognitivas, tais como as desenvolvidas na escola.

Bialystok (2004, 2012, 2013, 2015), Cummins (1984), Genesee (2015), Grosjean (1982) são alguns dos investigadores que procuraram identificar, explicar e demonstrar nos seus estudos a origem das vantagens dos sujeitos que falam mais que uma língua. Ellen Bialystok baseou a sua investigação em estudos comparativos, usando métodos de natureza quantitativa com diferentes grupos de bilíngues e monolíngues, incluindo vários fatores, tais como: a idade e o tempo de exposição às duas línguas (Bialystok *et al.*, 2012), o background cultural, a experiência educacional e a aproximação entre as línguas (Bialystok e Barac, 2012). Os estudos concluíram que o bilinguismo altera ou reestrutura a mente,

transforma-a em algo mais resiliente em contextos específicos, e desenvolve a atenção dada à seleção de línguas (Bialystok e Martin, 2004). A capacidade de os bilingues terem duas línguas ativas ao mesmo tempo cria a necessidade de um controlo cognitivo que evite a interferência de outra língua quando o bilingue está num contexto monolíngue (Bialystok, 2015). Mais do que isso, a constatação de que o bilinguismo aumenta o controlo cognitivo levanta a possibilidade de que ao longo da vida o bilinguismo protege contra o declínio cognitivo relacionado com a idade, e pode mesmo adiar o início dos sintomas de demência (Bialystok, Craik e Luk, 2012). Neste caso, o bilinguismo pode ser um dos fatores ambientais que contribuem para a reserva cognitiva ou reserva cerebral, dado que estimula a atividade física ou mental e, desse modo, pode atuar para manter o funcionamento cognitivo no envelhecimento saudável e adiar o início dos sintomas em pessoas que sofrem de demência. Se o bilinguismo contribui para a reserva cognitiva, então os bilingues devem manter níveis mais elevados de funcionamento cognitivo e lidar melhor com sintomas de demência do que os monolíngues.

Genesee (2015), por seu turno, “desmistifica” quatro mitos associados ao bilinguismo: o mito da mente monolíngue, o mito de “quanto mais novo melhor”, o mito do tempo de exposição às línguas e o mito relacionado com as crianças que têm dificuldades na aprendizagem. Explica e prova cientificamente num estudo com três grupos de crianças bilingues (crianças que aprendem em simultâneo duas línguas, crianças que aprendem num programa bilingue e crianças que aprendem uma língua minoritária em casa e na escola a língua maioritária), que todas as crianças conseguem desenvolver competências bilingues desde que tenham condições favoráveis para tal aprendizagem. Também neste sentido, Bialystok, Craik e Luk (2012) tinham salientado que a idade precoce de aquisição, a fluência global, a frequência de utilização, os níveis de literacia, tudo contribui para a vantagem bilingue, sendo que o aumento do bilinguismo leva ao aumento do rendimento cognitivo.

Bialystok, ao concluir sobre as vantagens do bilinguismo, encara o sujeito bilingue como um malabarista mental: “The bilingual is indeed a mental juggler at all levels of language processing and that there are a host of consequences that result, many of which can be characterized as benefits” (2013, p. 511). O uso durante a vida de duas ou mais línguas é

um contínuo uso de múltiplas tarefas, mas isso faz parte da vida dos sujeitos e, portanto, não pode ser visto como um dano.

Segundo Genesee (2015), há razões locais, nacionais e globais para reconhecer as vantagens de se ser bi-/plurilingue. Ao nível local, há comunidades onde saber mais de uma língua é uma vantagem, sendo que isso facilita a comunicação interpessoal, melhora as perspectivas de emprego e enriquece a vida do dia-a-dia. Bi-/plurilinguismo são muitas vezes vantajosos por razões nacionais. Em países com políticas de bi-/multilinguismo oficial, como o Canadá, Suíça e África do Sul, há benefícios pessoais, educacionais e económicos por saber ambas ou todas as línguas oficiais. A política da União Europeia “1+2” incentiva os Estados membros a promover a aquisição da língua nacional juntamente com outra língua europeia e uma terceira língua, para que os cidadãos europeus possam viajar e trabalhar livremente em qualquer parte da União Europeia e, também, serem globalmente competitivos.

Skutnab-Kangas (2002) apresenta argumentos que defendem o plurilinguismo e a educação plurilingue como potenciadores de recursos económicos: criatividade, inovação, relação custo-eficácia. O plurilinguismo aumenta a criatividade e, assim, o plurilinguismo produz não só capital linguístico e cultural, mas também capital de conhecimento que serão permutáveis com outros tipos de capital na sociedade da informação. Esta é uma das explicações para que umas das partes do mundo onde existe mega-diversidade linguística e onde o multilinguismo tem sido uma norma vivam melhor.

Também se apontam vantagens económicas. Olhando para o bi-/plurilinguismo como uma vantagem de ordem económica, o estudo de Agirdag (2014) analisa os efeitos a longo prazo do bilinguismo nos estudantes imigrantes e descobre que em comparação com estudantes monolingues de Inglês, os alunos bilíngues ganham entre US \$ 2000 e US \$ 3200 anualmente mais.

Quanto às vantagens sociais, Cho (2015) sustenta que a sociedade também beneficia de bilinguismo. O governo dos EUA, por exemplo, reconhece que são necessários sujeitos americanos proficientes em outras línguas além do que inglês, particularmente em termos de segurança nacional, diplomacia e comércio internacional.

Com efeito, as vantagens aqui apresentadas reforçam a importância do bi-/plurilinguismo na era da diversidade linguística e cultural. Em conclusão, lembra-se aqui a afirmação de Skutnabb-Kangas: “The future belongs to multilinguals. They are an important part of the linguistic diversity which is necessary if the planet is to have a future (2002, p. 17)”.

2.2 Língua de Herança

Há crianças migrantes em todo o mundo (Bialystok, 2001) e muitas destas crianças falam em casa línguas que diferem da língua de ensino e que constituem um recurso precioso (Ball, 2011). No sentido de reconhecer, valorizar e legitimar esses recursos, são propostas várias possibilidades de atuação política e educativa (Little, 2010), sendo que nos últimos anos a Língua de Herança (LH) tem sido o foco de muitos estudos.

O grande interesse direcionado ao desenvolvimento da LH, primeiro no Canadá e nos Estados Unidos, e nas últimas duas décadas na Europa também, tem duas explicações: primeiro, o desenvolvimento da LH para que esta não caia em desuso, para que esta não seja assimilada e desapareça, em favor da língua nacional/ dominante; segundo, a mudança de atitude acerca da LH, valorizando-se as competências de LH como recursos utilizados ou transferidos para facilitar a aquisição da L2 (Pinho, 2015).

2.2.1 Conceito de Língua de Herança

São múltiplas as definições do conceito *língua de herança* que circulam na literatura. LH é um conceito que apareceu no Canadá, nos anos 80, desenvolvido nos Estados Unidos, e vem designar a língua dos sujeitos como sendo: língua materna, língua de origem, língua minoritária, língua comunitária, língua dos imigrantes, língua de casa, língua ancestral, língua não-social, entre outras. Encontramos estudos que explicam o entendimento de cada um destes termos, bem como proporcionam uma definição mais extensa ou mais restrita da LH (Melo-Pfeifer & Schmidt, 2012 e 2013; Melo-Pfeifer, 2014; Flores, 2014; Cho, Shin e Krashen, 2004; Carreira e Kagan, 2011; Guardado, 2013; Rothman, 2009).

LH transporta em si uma certa conotação com algo remoto e passado, algo que traz fortes implicações para a transmissão, manutenção, legitimação e convivência das LH face à

língua dominante do país de acolhimento, relegando a primeira a uma posição de não-poder e de não-importância (Soares, 2012; García, 2005).

Língua de origem, o termo utilizado na literatura francesa (*langue d'origine*) é carregado de ambiguidade, pois refere-se às raízes, ao país de origem dos pais e à história da imigração (Faneca, 2015). Sendo associado a uma língua minoritária, devido ao número reduzido de falantes no país de acolhimento, nem sempre tem uma conotação positiva e pode até produzir uma sensação pejorativa de menorização.

Língua de casa (*home language*, cf. Little, 2010) é, segundo Melo-Pfeifer (2014), o termo relacionado com a ideia de família e, mais especificamente, com os pais. A autora sustenta que a herança é o resultado de uma estreita ligação a um membro da família, já a casa, é o ponto de encontro de diferentes membros da família (normalmente pais e filhos).

Língua materna é a língua que se aprende em primeiro lugar ou com a qual o sujeito se identifica e/ou é identificado por outros como um falante nativo. Pode ser, por vezes, também a língua em que o indivíduo é mais competente ou que usa mais, podendo haver uma mudança de língua materna durante a vida de uma pessoa (Skutnabb-Kangas e McCarty, 2011). Neste sentido, Faneca (2013) salienta que a língua em que se pensa ou aquela que se domina melhor, aquela em que o sujeito falante se sente mais confortável (Andrade, 1997) pode não ser a língua que se aprendeu com a mãe, o que implica que se questione a ordem de aprendizagem das línguas pelo indivíduo para definir a língua materna.

Skutnabb-Kangas e McCarty (2011), definindo conceitos e termos da área de educação bilingue, apontam como sinónimos de língua materna: a *LH* - língua dos minoritários, *home language* - a língua não-oficial e *community language* - língua de uma comunidade minoritária, já que a população maioritária também é uma comunidade. Consideram estes três termos como tendo o efeito de menorizar a língua materna.

Cho, Shin e Krashen (2004) consideram a LH a língua dos imigrantes; Krashen (1998) considera-a a língua de família, não da sociedade dominante; Fishman (2001, 2006) categoriza a LH nos Estados Unidos como língua dos indígenas, língua dos imigrantes, língua colonial; Cummins (2005) e Willey (2005) acrescentam o termo de língua dos refugiados.

Lee e Wright (2014) optam no seu estudo pelos termos *língua/cultura de herança* (LH/CH), argumentando que estes captam com mais precisão a relação dos indivíduos com a diversidade linguística, em comparação com os termos como *L1*, *língua de casa*, *língua nativa* e *língua materna*, que sugerem algum nível de proficiência passada ou atual na língua, bem como os rótulos de *língua minoritária*, *língua indígena*, *língua do imigrante*, ou *língua étnica*, que são carregados com implicações sociopolíticas. Para os autores, optar pelos termos LH/CH significa preservar uma neutralidade e inclusividade que abrange toda a gama de relações pessoais com as línguas, mas também reconhecer os usos variados desses termos.

Quanto ao falante ou aprendente de LH, Bale (2010) observa que os debates se centram na questão da proficiência da língua: uma abordagem define os falantes de LH em termos da sua filiação individual ou coletiva com um grupo etnolinguístico específico (Fishman, 2001; McCarty, 2008) e outra define os falantes de LH em termos da sua capacidade de falar ou compreender a língua (Carreira *et al.*, 2011), não sendo importante o grau de proficiência (Valdés, 2001). Assim, Valdés (2001) define o falante de LH como “(someone) who is raised in a home where a non-English language is spoken, who speaks or merely understands the heritage language, and who is to some degree bilingual in English and the heritage language” (p. 38).

Polinski e Kagan (2007) referem duas definições de LH: uma definição mais restrita, que é a definição proposta de Valdés (2001), e que enfatiza a ordem de aquisição da LH, e outra, mais ampla, que enfatiza a relação entre a cultura de herança e a LH, em que a língua pode não ter sido falada em casa e a pessoa não ter a proficiência funcional na língua, sendo mais provável ter que estudar essa língua como um aluno de L2. Carreira *et al.* (2011) propõem para a segunda definição um exemplo: alguém cuja família emigrou para os Estados Unidos no século XIX ou início do século XX. Como uma terceira ou quarta geração nascida neste país, a pessoa pode ter um interesse cultural ou “étnico” na língua, sem ter, no entanto, as competências de interpretação ou de compreensão na mesma.

Perante a complexidade de definições que observamos, Faneca, Araújo e Sá e Melo-Pfeifer (2016), num estudo realizado em Portugal, que teve como objetivo investigar o repertório plurilingue de jovens de minorias linguísticas e culturais e analisar o papel e o espaço

atribuído às LH no desenvolvimento da competência plurilingue e intercultural na escola, propõem uma definição que refere as características comuns de todas as definições:

HL, in its most common definition, characterizes a minority language associated with the presence of foreign communities in a so-called majority host society and whose acquisition usually begins in familiar surroundings, and is combined with the language(s) of the host country (p.6).

2.2.2 *Língua de Herança e Competência Plurilingue*

Nas sociedades com diversidade cultural e linguística cada vez mais crescente, torna-se importante compreender o plurilinguismo como um capital valioso. As competências de aprendizagem, as experiências linguísticas e interculturais e várias formas de conhecimento são todas transferíveis e, deste modo, podem constituir instrumentos para uma aprendizagem de sucesso (Castelotti e Moore, 2010).

O plurilinguismo é considerado uma *competência* que se materializa no repertório linguístico do indivíduo (Beacco e Byram, 2003), estando disponível a todos, já que surge da capacidade humana inata para a aquisição/aprendizagem de línguas. Assim, acredita-se que é da responsabilidade dos sistemas educativos e da sociedade em geral ajudar os sujeitos a valorizar o seu potencial plurilingue. A língua, etnia e cultura que as crianças e os adolescentes de meios migrantes trazem para a escola são bens que devem ser explorados, em primeiro lugar, para seu próprio benefício como indivíduos e, em segundo, para o benefício da comunidade escolar (Little, 2010).

Neste sentido, a análise da LH deve ser feita à luz de uma tendência claramente plurilingue (Melo-Pfeifer e Schmidt, 2013), valorizadora da integração dos repertórios da LH no repertório plural, heterogêneo e dinâmico dos sujeitos (Coste, Moore e Zarate, 2009).

O repertório da CP é constituído pela(s) língua(s) minoritária(s), pela(s) língua(s) de herança, pela(s) língua(s) maioritária(s), pelas línguas de escolarização e pelas outras línguas que circulam no cenário linguístico do país de acolhimento. Melo-Pfeifer e Schmidt (2013) consideram que a integração do repertório de LH no repertório plural, heterogêneo e dinâmico da CP é uma mais-valia, afim de construir uma competência sólida e integrada, uma competência de “translanguaging” (García, 2009) em vários contextos, com todos os recursos de capital disponível e em construção. Em contextos marcados pela diversidade

linguística e cultural, o propósito é a construção, a mobilização e a integração dos vários e parciais repertórios linguísticos em situações concretas, ou, ainda na conceção de Cook (2003), a construção de *competências múltiplas* que permitam aos indivíduos plurilingues agir em diferentes circunstâncias.

No mesmo estudo, Melo-Pfeifer & Schmidt (2013) caracterizam o repertório linguístico do indivíduo como “recursos móveis” (Blommaert, 2010, in Melo-Pfeifer & Schmidt, 2013), desenvolvidos, adaptados, valorizados e revalorizados em situações de comunicação e consoante as necessidades dos indivíduos. Observa-se, portanto, que “repertório” tem uma conotação mais estática e “recursos” uma conotação dinâmica, em desenvolvimento contínuo, sendo que os recursos plurilingues são fruto de uma contínua mudança e adaptabilidade ao longo da vida.

LH é parte deste repertório e, portanto, parte destes recursos móveis, sendo ela própria um conjunto complexo e parcial de recursos, desenvolvidos e investidos em situações diversas. Ainda que parcial e complexo, esse conjunto de recursos continua a fazer parte do repertório linguístico individual. Como destaca Blommaert (2010), este precisa de ser valorizado.

Immigrant children, for instance, may grow up in a family in which they hear their parents speak a language. They can understand this language, and respond adequately to utterances made in it, but they never learn to speak it. This does not mean that this language does not belong to the children’s repertoire: it does belong to it, be it only in a minimal and receptive form (p. 106).

A abordagem plurilingue ao conceito de LH, tal como nos apresentam no seu estudo as autoras Melo-Pfeifer e Schmidt (2013, pp. 120-121), permite compreender melhor a relação entre o conceito de LH e CP. Neste sentido, as autoras sublinham que: i) de um ponto de vista *sociolinguístico*, o conceito de LH poderá declinar-se no plural, no caso de famílias bilingues num terceiro ambiente linguístico, ou a LH poderá ser uma noção sem referente real, no caso de esta língua ter sido abandonada ao longo do percurso de vida e das gerações; ii) de um ponto de vista *socioafetivo*, a LH pode ter implicações afetivas, os sujeitos podendo não se identificar com ela e/ou não aceitar que lhes seja atribuída pela sociedade de acolhimento; iii) de um ponto de vista *escolar*, a LH pode ser uma das línguas de escolarização (no caso de secções europeias ou de escolas bilingues) e/ou um objeto

extra-escolar, aprendido à margem ou paralelamente ao currículo escolar do país de acolhimento, como pode estar integrada no currículo como Língua Estrangeira; iv) do ponto de vista da *aquisição* e da *utilização*, a LH pode ter sido adquirida em casa, desde a nascença, como uma língua materna, ou ter sido, desde o início, “língua aprendida na escola”, como uma “língua estrangeira”; v) do ponto de vista da *proficiência*, o grão de domínio da LH pode variar do mais alto para o mais baixo, assim como em função das competências que o constituem.

Os indivíduos plurilingues vivem, comunicam e identificam-se usando uma combinação de diferentes recursos linguísticos e culturais, sob vários aspetos de apresentação, e ligando-os de acordo com a sua situação e em dependência daqueles com quem falam. Eles não separam esses recursos em caixas, eles combinam os recursos. Portanto, é importante que tal prática seja reconhecida e justificada tanto na sala de aula, como noutros espaços, sobretudo sabendo que esses recursos constituem instrumentos de aprendizagem e desempenham papéis importantes na formação da identidade. Buscar as diversas experiências dos alunos e as suas competências e conhecimentos, não estigmatizar o seu conhecimento composto ou parcial, e reconhecer o valor de seus recursos plurilingues na vida quotidiana é, portanto, extremamente importante para a integração social e escolar dos alunos (Castelotti e Moore, 2010).

2.2.3 Aquisição e manutenção da Língua de Herança

Muitas crianças falam uma língua em casa que difere da língua de ensino. Estudos confirmam que estas crianças aprendem melhor na sua língua materna (LM) como um ponto de partida e/ou complemento de educação bilíngue e multilíngue (Ball, 2011). Desse modo, a aquisição e manutenção da aprendizagem da LM tem sido de grande interesse científico na literatura de bi-/plurilinguismo.

Teorias contemporâneas explicam a aquisição da língua, como sendo uma competência exclusivamente humana, de base biológica, e que esse potencial inerente para aprender a língua depende do ambiente da língua, da quantidade e, sobretudo, da qualidade da exposição de uma criança à língua (Ball, 2011).

Estudos baseados na aquisição monolíngue e, mais tarde, centrados na aquisição da segunda língua vêm comprovar que todas as crianças, incluindo a maioria das crianças com necessidades especiais na aprendizagem ou baixa inteligência geral, têm a capacidade de aprender mais de que uma língua (Genesee, 2002). Conforme afirma Helot (2002), “there is enough room in the brain not only for two languages but for more as well, that it is not a question of room, and that indeed language attributes are not apart in the cognitive system but transfer readily and are interactive” (p. 23).

No entanto, Flores e Melo-Pfeifer (2014) sublinham que “o bilinguismo não é um bem garantido” (p. 20). Se é fácil a criança adquirir a linguagem, através da exposição natural às línguas, também será fácil ver diminuída esta competência em caso de a criança perder o contacto com uma das suas línguas. Portanto, não se pode contar com a estabilidade e continuidade da competência adquirida sem serem favorecidas condições necessárias e os fatores propiciadores para que tal manutenção aconteça.

Investigações recentes têm considerado o nível de competência alcançado pelos alunos na sua L1 para determinar o grau, a qualidade e os resultados da aquisição da L2. Vamos relembrar aqui duas hipóteses acerca das quais já nos referimos em maior detalhe (secção 2.1.2.1 deste trabalho) : Skutnabb-Tangas and Toukomaa (1976) propõem a *thresholds level hypothesis*, afirmando que somente quando as crianças chegam a um nível de competência em sua L1 podem aprender com sucesso uma L2 sem perder competência em ambas as línguas; Cummins (1984) concebe a *interdependence hypothesis*, afirmando que a competência de L2 depende do nível de desenvolvimento de L1. No entanto, sem uma base sólida comprovada empiricamente, estas hipóteses ficam-se pelas teorias. Flores e Melo-Pfeifer (2014), contrariando a visão deficitária da LH, insistem em evidenciar “que a criança bilingue, com *background* migratório, adquire as suas línguas a partir das evidências positivas que estão no *input* a que está exposta (p.20)” e que só não adquire determinadas estruturas linguísticas porque (a criança) está exposta a determinados registos ou variedades linguísticas que não contêm essas estruturas. Para concluir, as autoras consideram que o processo de aquisição de uma LH não pode ser considerado como o desenvolvimento deficitário de uma LM, mas sim como o desenvolvimento inovador de uma língua com características muito próprias.

Citando Vigotsky (1978), “Children’s learning begins long before they attend school so any learning encountered in school by a child has a previous history” (p.21), Helot (2002) salienta a importância da L1 (aqui LH) e sustenta que a língua que as crianças adquiriram antes da entrada na escola constitui uma base sólida para as futuras aprendizagens, tratando-se de um recurso que não pode ser ignorado pelos professores, já que essa língua faz parte de uma história que as crianças trazem com elas.

Além de ser reconhecido o papel fundamental que a aprendizagem da língua materna tem para as futuras aprendizagens, sobretudo para língua de acolhimento, Ball (2011) considera relevante que as crianças tenham uma interação continuada com a família e a sua comunidade na língua materna ou de origem, bem como o contacto com atitudes parentais positivas em relação à aquisição e manutenção da língua materna ou de origem.

Os pais têm a mais forte influência na aquisição da L1/LH das crianças nos primeiros anos. As atitudes, os objetivos e os comportamentos destes “primeiros professores” relacionados com o desenvolvimento de língua da criança nos primeiros anos de vida têm influência no desenvolvimento das competências linguísticas da criança, na linguagem desenvolvimento, na socialização comunicacional, na percepção do valor da L1 e na manutenção de L1 (Ball, 2011).

Embora muitas famílias transmitam as suas LH aos seus filhos, sendo para muitos a sua L1, a realidade revela que, no processo de escolarização dos filhos, os pais preocupam-se com as dificuldades destes na escola, passando a incentivá-los a usar a língua de acolhimento, em detrimento da LH. Não recebendo instrução formal na LH e havendo poucas iniciativas das próprias comunidades/associações para criar escolas de LH, a única possibilidade de comunicar nessa língua restringir-se-á à casa.

Conclui-se, assim, que a influência parental é o primeiro e o mais importante na lista dos fatores influenciadores na manutenção ou erosão de LH. Veremos, a seguir, quais são os outros fatores e de que modo estes influenciam a aquisição, o uso e a manutenção da LH.

2.2.4 Fatores influenciadores da erosão e da manutenção da LH

O conceito de LH, bem como de *home language*, um dos sinónimos já mencionados neste capítulo, remete para a ideia de família, de pais, de casa, esta como lugar de encontro dos

membros da família, o que reforça os argumentos de Melo-Pfeifer (2014) de se considerar o **papel dos pais** como o fator mais importante na manutenção da LH. Existem ainda outros autores que partilham da mesma opinião, mas um olhar mais atento a esse fator será dedicado mais adiante, em outro subcapítulo. Considera-se aqui, que o suporte cognitivo, interaccional e, sobretudo, afetivo por parte dos pais é indispensável na manutenção da LH dos filhos. Assim, se a família está longe de ser o único fator que afeta a aprendizagem, uso e manutenção da LH, o seu apoio afetivo é indispensável para fomentar o desejo do desenvolver a sua aquisição e utilização (Melo-Pfeifer, 2014, p.4).

Outro fator importante é o *tempo de permanência da família no país de acolhimento* e o seu bem-estar. Carreira e Kagan (2011) referem que a competência na LH diminui com cada geração: a primeira geração de imigrantes mantém fortes competências de LH, enquanto a segunda e, sobretudo, a terceira geração mostram evidências de aquisição incompleta e perda - também designada “erosão” - de estruturas linguísticas. Na mesma linha de ideias enquadra-se o argumento de Cho (2015, p.31): “the language shift from the immigrants’ HL to the dominant language of the host society has accelerated over the years, showing a complete language shift within two generations”.

Carreira e Kagan (2011) consideram muito importante a *idade* na aquisição da LH. Quanto mais cedo uma criança entra em contato com a língua dominante, começando a usar esta língua mais do que a LH, mais comprometido o seu conhecimento da LH será. As autoras sustentam que existe um “período crítico” para a aquisição da língua, quando o sistema gramatical do aluno está a ser formado. Se o acesso à LH é diminuído antes do encerramento desse período, a gramática da LH da criança não se desenvolverá a um estado maduro e será suscetível de erosão.

Apontam-se igualmente as *atitudes e representações linguísticas sociais* sobre as línguas e culturas de comunidades migrantes, envolvendo aqui a valorização pública da LH (Fishman, 2006, in Melo- Pfeifer, 2014) como um fator a considerar.

Alem disso, a *pressão social sobre o domínio da língua de acolhimento* é outro fator não de menor importância, dado que muitos imigrantes, sob pressão social, optam pela substituição da LH pela língua de acolhimento.

O apoio político, em termos de Políticas Linguísticas, o *contexto sociocultural* e as *iniciativas da comunidade* para melhorar a aprendizagem da LH são referidos por vários autores como decisivos para a manutenção da LH. O estudo quantitativo de Oriyama (2011) em contexto de migração japonesa em Sydney atesta o contributo significativo do contexto sociocultural para a manutenção da LH, reconhecendo também o papel da comunidade, bem como o potencial da educação formal em japonês face a influências negativas a partir do contexto sociocultural mais amplo.

Nesteruk (2010), acerca dos fatores influenciadores na manutenção da LH, distingue entre (i) fatores inerentes ao indivíduo: idade, género, local de nascimento, razões de emigração, duração de residência no país de acolhimento e variedade linguística, e (ii) fatores inerentes ao grupo: dimensão e distribuição do grupo étnico, política de língua do país de acolhimento, proximidade/distância da LH face à L2 (neste caso, língua de acolhimento).

Krashen (1998) refere ainda outro fator, talvez menos abordado na literatura, mas muito comum, sobretudo, na prática dos falantes de herança (FH), conhecido como “*language shyness*”. Ocorre no caso dos falantes de herança (FH) que falam razoavelmente bem, mas menos bem em comparação com outros FH do seu grupo ou comunidade. O receio de ser corrigido ou criticado tem um efeito oposto: ao invés de os levar a arriscar e errar, eles interagem menos.

Outros fatores que inibem uso da LH, tal como registados no estudo de Cho (2015), podem ser: *falta de tempo, falta de acesso, falta de motivação, receio de críticas*. No mesmo estudo, a autora regista fatores facilitadores na manutenção da LH, como: visitar o país de origem; participar em conversa com falantes proficientes de LH; ter educação formal na LH e participar em atividades de aprendizagem de línguas, como ver televisão, ler, ouvir rádio e música.

A importância destes fatores advém da influência que estes têm na motivação de usar e manter a LH. Por isso, considerar a LH como um recurso e não como um problema, como um orgulho e não como uma vergonha (Soares, 2012), como um bom investimento e não como uma barreira para indivíduo, bem como para a sociedade, é tão importante como

fazer uso de todas as práticas, recomendações, apelos que vêm ao encontro desse “capital”, que é a LH.

2.2.5 Um olhar sobre a esfera escolar

A escolha da língua de instrução é uma questão essencial em ambiente multicultural. Enquanto há quem pense que a instrução é mais eficaz na língua materna e quem considere que só é efetivamente alcançada numa língua de largo espectro de comunicação, uma língua que possui uma cultura escrita e um poder económico (Hammers, 2000), a UNESCO considera que o desencontro entre língua materna e língua escolar é a principal causa do baixo desempenho escolar de crianças de minorias.

Partindo de princípios como ensino e aprendizagem inclusivas e de qualidade, diversidade cultural e linguística, direitos da criança, ou educação precoce, a UNESCO e outras agências internacionais sustentam fortemente o imperativo pedagógico de usar a língua própria da criança como meio de instrução, pelo menos nos primeiros anos de escolaridade formal (Ball, 2011).

Ao longo das últimas décadas, investigações aprovadas pelo Conselho da Europa salientaram a importância e o valor de uma consciência positiva da pluralidade de línguas e culturas para o sucesso das crianças imigrantes. Neste período foram introduzidas, principalmente na Europa e no Canadá, uma variedade de métodos para ensinar às crianças e aos adolescentes as línguas (e culturas) dos seus países de origem: ELCO (Enseino de Langues et cultures d'origine - Ensino de Línguas e culturas de origem) na França e HLP (*Heritage Language Programme*) no Canadá, por exemplo.

Esses sistemas, que foram desenvolvidos tanto dentro como fora do horário escolar normal e financiados pelos países de acolhimento ou de origem, existem em muitos países europeus (Castelotti e Moore, 2010). Mas, como sublinha Faneca (2013), apesar de a Comissão Europeia e o Conselho da Europa terem procurado desenhar uma política linguística que sirva o interesse de todos os seus membros e que seja a favor da preservação das LH, numerosos governos europeus continuam com políticas assimilacionistas e mostram pouca abertura à diversidade cultural e linguística dos seus cidadãos migrantes. Para uma melhor explicação, a autora apresenta o “panorama” linguístico de França: sendo o país da União Europeia com a mais variada oferta em termos de línguas vivas no sistema

educativo (cerca de 20 línguas estrangeiras diferentes), as escolas só oferecem quatro destas línguas (alemão, espanhol, inglês e italiano). As restantes línguas são oferecidas apenas em algumas escolas. Por outro lado, no caso do português como LH, se o ensino - aprendizagem da língua portuguesa em França teve a oportunidade de seguir dois modelos, o de LM no ELCO, no ensino oficial português e no ensino não formal - o associativo -, e o de língua estrangeira no sistema oficial francês, nem todas as outras línguas tiveram a mesma oportunidade.

O estudo de Faneca, Araújo e Sá e Melo-Pfeifer (2016), em Portugal, investiga o repertório plurilingue de jovens de minorias linguísticas e culturais e analisa ainda o papel e o espaço atribuído às LH no desenvolvimento da competência plurilingue e intercultural na escola. As autoras concluem que, em contexto escolar, as possibilidades para uma educação em e com as LH, enquanto projeto pedagógico e didático, ainda não estão presentes nos currículos, devido a duas causas: a ausência de políticas linguísticas educativas que as enquadrem e a aparente desvalorização do papel da LH por parte das escolas e dos professores.

Essas e outras necessidades são identificadas por Lee e Wright (2014). Estes autores identificam desafios e necessidades de programas baseados na LH: a necessidade de um suporte por parte da sociedade em geral, de uma consciência pública e do interesse na educação em LH; a necessidade de recursos financeiros, espaciais e temporais; a falta de um *curriculum* mais apropriado, materiais e instrução; a necessidade de recrutar e proporcionar o desenvolvimento profissional de professores de LH.

Neste sentido, lembra-se aqui o estudo de Pinho (a surgir em 2016), que, partindo dos contextos de ensino de LH e dos seus atores, problematiza os cenários de formação e os seus referenciais, no sentido de (re)pensar e (re)delinear os cursos de ação, a partir da análise do pensamento de professores sobre o ensino de Português como LH na Alemanha. Embora haja experiências de educação LH mais ou menos conseguidas, é preciso ter em conta, tal como salienta Goullier (2011), que o conhecimento e o uso das LH não são prejudiciais para a aprendizagem da língua de escolarização, muito pelo contrário: os recursos oferecidos aos alunos pelas suas LH podem e devem ser usados para facilitar o seu acesso ao conhecimento.

Em conclusão, olhando o futuro dos alunos migrantes, é importante assegurar que haja lugar para todos neste mundo plural e que as escolas podem acolher alunos imigrantes e promover atitudes positivas em relação às línguas minoritárias e às culturas que estas expressam, sendo o sistema educativo um elemento fundamental neste processo de interculturalidade. Melhor ainda e com mais convicção soam as palavras de Bialystok:

Immigrant children are an important demographic. They will play a key role in defining the future of urban centres. If we help them grow bilingually, they will be proud of their backgrounds, develop an understanding and acceptance of differences, remain connected to their families and communities, master the classroom language, do well in school and become important contributors to society (2001, p.4).

Nem só a escola e a sociedade em geral precisam de se envolver na transmissão de uma mensagem consistente às crianças imigrantes sobre a importância das suas língua(s) e cultura(s), nomeadamente de origem. É reconhecido o papel crucial dos pais e de toda a família na realização desta complexa tarefa, tema que desenvolveremos na secção seguinte.

2.3. O papel dos pais na manutenção da língua da herança dos filhos

Pretende-se neste subcapítulo evidenciar o papel dos pais como o fator mais importante na manutenção e desenvolvimento da LH.

É reconhecido o papel fundamental da família na educação dos filhos, em geral, e no desenvolvimento linguístico, em particular. Considera-se, sobretudo, importante a família na manutenção da LH em contexto de imigração em que a questão como perda / erosão da LH continua a suscitar cada vez mais interesse por causa da natureza dinâmica dos fatores contextuais que afetam a manutenção L1 na situação sociocultural, linguística, política e económica diferente.

Estudos que se debruçam sobre a aquisição bilingue e plurilingue centram-se no papel dos pais no uso e manutenção da LH dos filhos, em termos de suporte cognitivo, afetivo e interaccional (Melo-Pfeifer, 2014), na aprendizagem de uma língua estrangeira (Lindgren e Muñoz 2013), bem como na aquisição da língua de acolhimento e LH (Wilson 2012).

2.3.1 Família e desenvolvimento linguístico

A família é considerada um contexto de crucial importância no desenvolvimento de uma língua devido ao papel que tem na criação do ambiente linguístico para a criança. A família é o contexto imediato da criança, onde decorrem uma série de acontecimentos, interações e aprendizagens que vão influenciar todo o desenvolvimento futuro da criança. Neste sentido, os pais desempenham um papel fundamental como primeiros intervenientes na aquisição e desenvolvimento da linguagem do seu filho: “Ao conversar com a criança, o adulto desempenha o papel de “andaime”, interpelando-a, clarificando as suas produções, expandindo os enunciados que a criança produziu e providenciando modelos” (Sim-Sim, Silva e Nunes, 2008, p. 96).

Helot (2002, p. 22) refere a ideia de suporte parental quanto ao ambiente propício de desenvolvimento de uma língua:

At home, children are immersed in a language “bath”, they are surrounded by language which is contextualized and which is linked to the here and now, to visible and immediate action. Language use within the home context relates to the child directly and is linked to the care and understanding of parents, grandparents, siblings.

2.3.1.1. Papel afetivo, cognitivo e verbal dos pais

Considera-se, segundo Melo-Pfeifer (2014), que a relação com a LH é muito mais afetiva e relacionada a construção e afirmação (ou recusa) da identidade do que com qualquer outra língua com outro estatuto e condição, devido à “deslocalização do *self*” e das emoções e sentimentos vivenciados.

A língua determina o conhecimento do mundo, dos outros e de si próprio, fornecendo um ponto de apoio para a própria identidade. É este ponto de apoio que se destabiliza / deslocaliza em condições de migração, como também sustentam Grinberg e Grinberg (1996), no estudo psicanalítico intitulado *Migração e Exílio*. Os autores consideram a mudança de língua como um dos obstáculos mais importantes que o imigrante tem de enfrentar, sublinhando “a essência da linguagem e a sua marcada influência na evolução do ser humano desde a mais tenra infância no desenvolvimento do seu sentimento de identidade e, muito especialmente, nos vínculos comunicativos com os seus semelhantes” (1996, p.103). Neste sentido, procuram perceber as vivências e as emoções do imigrante ao

deixar-se ir impregnando pela nova língua. Se o imigrante adulto, perante a língua nova, não compreendida, pode chegar a reagir com ciúme, ódio e um desespero de a adquirir para poder participar nesse mundo inicialmente vedado, já os filhos de imigrantes parecem resolver com mais facilidade o problema da aquisição e incorporação da nova língua e da integração na sociedade de acolhimento. Estes, graças à sua receptividade às imitações, mas também ao seu forte desejo de não ser “diferente” na escola ou na rua, acabam por adquirir mais facilmente a língua dominante. Em síntese, pais e filhos vivem sentimentos complexos. Isto gera frequentemente conflitos entre pais e filhos, sentindo-se os pais ultrapassados e criticados pelos filhos, que, por vezes, se envergonham deles pela sua deficiente utilização da língua. Devido às difíceis circunstâncias em que se encontram, os imigrantes chegam a sofrer de fortes impedimentos. Como afirmam Grinberg e Grinberg (1996, p.112), “alguns não podem significar o que dizem, outros não podem dizer o que significam”, de onde se pode concluir que estas circunstâncias difíceis só seriam ultrapassadas graças à conciliação e à ligação afetiva dentro da família.

Neste sentido, torna-se importante sublinhar o papel do vínculo afetivo na relação pais-filhos imigrantes para poder conciliar a LH e a língua dominante. Cabe aos pais “tecer” este laço afetivo e transmitir através dele os conhecimentos e as emoções das suas cultura e língua de origem. Consideram-se aqui os argumentos de Wong Fillmore (2000), que sustenta o poder inigualável da família. Ninguém senão a família, mais especificamente os pais, consegue fornecer os elementos essenciais para assegurar o sucesso dos filhos na vida. O sentimento de pertença, a consciência de quem se é e de onde se vem, a compreensão de como os indivíduos se relacionam uns com outros na vida, a capacidade de lidar com as adversidades, o saber ser responsável para consigo próprio, com a família, com a comunidade são só alguns dos elementos do que Wong Fillmore designa por “curriculum of the home”. No estudo de caso que Wong Fillmore (2000) conduziu na família chinesa de EUA, a mudança da língua na família foi liderada pelos filhos, mas esta mudança teve um impacto muito negativo sobre as relações familiares, porque os membros da família não se conseguiam entender uns aos outros devido às diferentes línguas utilizadas por pais e filhos. A autora enfatiza fortemente o papel crucial da família, a fim de ajudar os filhos a manter a LH. Resultados mostraram (Tannenbaum and Howie, 2002, in Park e Sarkar, 2007) que as

crianças são mais propensas a manter a primeira língua quando sentem a sua família mais unida.

O estudo de Wong Fillmore (2000) é aqui considerado um exemplo que mostra como a erosão / o abandono da LH pode influenciar a relação afetiva, cognitiva e comunicativa numa família de imigrantes. Um olhar sobre o estudo de Lee (2013), que investiga as atitudes dos pais e filhos imigrantes coreanos nos EUA acerca da LH, permite constatar um resultado positivo de uma forte relação afetiva na família. Os pais participantes no estudo relataram que a manutenção da LH coreana permitiu que os seus filhos fossem capazes de comunicar, não apenas em comunicação de rotina, mas também para saber partilhar e expressar emoções mais profundas, o que tornou a relação na sua família, incluindo a família da Coreia, mais coesa.

É de particular importância o papel afetivo que o “familismo” desempenha na aprendizagem da LH em famílias de imigrantes hispânicos no Canadá, conforme sustentam Guardado e Becker (2014). Familismo, definido como “the fundamental values that foster feelings of identification with and attachment to the nuclear and extended family as a unit, strongly emphasising loyalty and mutual support among its members” (Sabogal et al., 1987, in Guardado e Becker, 2014, p.163), é um valor cultural central para os hispânicos, em que todos os membros da família têm um papel significativo no desenvolvimento da LH, mesmo os que vivem em lugares mais distantes.

A família no sentido mais amplo, incluindo outros familiares, mas, sobretudo, os avós, aparece destacada nos estudos de Melo-Pfeifer (2012, 2014), bem como no estudo de Braun (2012). Nas famílias trilingues, que é o caso do estudo de Braun (2012), é necessário um sólido suporte linguístico para manter as três línguas ativas e os avós estão prontos a dar este apoio, “fornecendo acesso a uma língua minoritária de uma forma natural” (Braun, 2012, p. 433). Neste mesmo estudo, as famílias que não têm uma relação afetiva com os avós não consideram necessário os filhos manterem as três línguas, e querem antes que eles tenham uma língua estável, “para que eles possam aprender melhor depois disso ... Assim, eles (os filhos) não iriam ficar tão confusos”, segundo relato de uma mãe trilingue (Russo / Finlandês / Inglês) (idem, 2012, p. 432).

Podemos concluir, portanto, que a manutenção da LH advém, em grande parte, da influência da interação, comunicação e afetividade na família. Quem tem de cumprir este papel são os pais e, quando possível, também os avós. Segundo observa Lee (2002), in Zhang e Slaughter-Defoe (2009), um indivíduo requer uma maturação psicológica para compreender o valor e os benefícios que lhe trazem a LH e a cultura de origem, mas isso muitas vezes vem mais tarde. Se os filhos não compreendem o que implica este processo de perda da LH ou só compreendem mais tarde, o papel dos pais é mesmo o de guardião, educador, conselheiro, amigo...etc. que não permitem esse abandono. Tanto que até podemos dizer que os pais *devem* desempenhar este papel afetivo, cognitivo e verbal, de modo a assegurar aos filhos não só um repertório linguístico, mas também um “repertório de afetos”¹⁴. São estes repertórios que ajudarão na manutenção da LH e, conseqüentemente, não permitirão a erosão da mesma.

2.3.1.2. Influência dos pais na aprendizagem da LH

Partimos da ideia que a influência dos pais na aprendizagem da LH dos filhos é fundamental e que as crianças devem ser motivadas para aprender a L1/LH e ser incentivadas pelos seus pais a fazê-lo como uma das prioridades da sua educação (Ball, 2010).

São vários os estudos que relatam experiências diferentes de influência parental na aprendizagem de LH. Os resultados dos estudos demonstram como as famílias encorajam, persuadem, ou de outra forma constroem/obrigam os seus filhos a falar a LH. Neste sentido, podemos dizer que uns pais são mais autoritários, emitindo ordens; outros, encorajam e promovem o uso da LH (Guardado, 2013); outros ainda, com medo de sobrecarregar os filhos e de serem excluídos, concentram-se só na língua de escolarização (Nesteruk, 2010).

Pais promovendo a aprendizagem da LH

¹⁴ Expressão adotada de Melo-Pfeifer e que surgiu na troca das mensagens por correio eletrónico (5 de janeiro 2016).

O estudo de Guardado (2013) centra-se nas estratégias que as famílias hispano-canadianas usam para promover o desenvolvimento e manutenção da LH durante as atividades diárias. Um tema recorrente, segundo Guardado (2013), que decorre dos autorrelatos dos pais sobre políticas linguísticas que aplicam nas suas famílias, está relacionado com os esforços dos pais em manter os seus filhos focados no uso da LH durante as interações quotidianas da família. Nota-se um esforço aumentado ao nível das práticas e estratégias aplicadas nas famílias russo-hebraicas em Israel (Schwartz, 2008; Kopeliovich, 2006), ou nas famílias chinesas nos EUA (Zhang e Slaughter-Defoe, 2009) e coreanas no Canadá (Park e Sarkar, 2008), bem como nas famílias japonesas nos EUA (Hashimoto e Lee, 2011), devido à distância linguística e geográfica entre as LH e língua de acolhimento. Estes pais colocam mais esforço no desenvolvimento das competências de literacia da LH dos filhos do que no das competências orais, tendendo assegurar aos filhos um maior acesso a um *input* linguístico através de vários materiais de impressão, tais como revistas, cartas, livros e sites da Internet. Mais ainda, os pais muitas vezes consideram que as suas práticas só teriam resultados positivos na promoção dos objetivos educacionais específicos com uma orientação definida, segundo o exemplo de Kopeliovich (2006) in Schwartz, (2008), usando apenas russo em comunicação familiar e impondo sanção sobre o uso do hebraico.

De facto, segundo observa Chumak-Horbatsch (1999), in Nesteruk (2010), a manutenção da LH em adolescentes é uma tarefa mais difícil do que a transmissão da LH a pré-escolares. Assim, segundo o exemplo de Zhang (2005), citado por Guardado (2013), não é raro acontecer um dos pais recusar-se a responder a mensagens escritas da sua filha, a menos que estas fossem escritas em chinês, ou os pais também relataram que muitas vezes “lembram” aos filhos de que usam chinês. No entanto, como argumenta Guardado (2013), o tipo e o tom do discurso usado pelos pais para incentivar o uso de LH poderá ter um efeito facilitador ou um efeito negativo sobre o desenvolvimento e manutenção da LH dos seus filhos. É ainda interessante notar que as famílias que mostram resultados positivos na manutenção da LH não usam esse tipo de discurso autoritário. Pelo contrário, elas optam por usar um tom positivo e encorajador e falar com frequência com seus filhos sobre os seus sentimentos em relação à sua utilização da LH.

Em contraste com os estudos em que os pais acusam diferentes obstáculos na manutenção da LH dos seus filhos, sobretudo a falta do tempo, os pais dos estudos de Guardado (2013), Guardado e Becker (2014), Park e Sarkar (2007) têm-se revelado dispostos a promover técnicas inovadoras para encorajar os filhos na aprendizagem da sua LH, usando estratégias em tom de diversão, implicando, assim, as crianças inconscientemente no processo de aprendizagem; procurando criar atividades que ajudam a desenvolver a proficiência da LH e a consciência cultural dos seus filhos, adaptando-as aos seus gostos e interesses individuais. Embora conscientes de que isso implica um compromisso significativo mental, emocional e de tempo, de si mesmos e das crianças, os pais seguiram os seus objetivos de não deixar que os filhos abandonem a língua espanhola e mudem para o inglês. Imperativos diretos para as crianças, estratégias retoricamente mais suaves como o uso de pedidos educados ou reformulação da linguagem incorreta de um falante pelo ouvinte, estes são alguns dos mecanismos linguísticos com que operam os pais hispânicos no estudo de Guardado (2013) na promoção de um método naturalista de aprendizagem da LH.

Pais concentrando-se só na língua de escolarização

Estudos sobre as atitudes acerca da aprendizagem da LH geralmente apontam para um forte desejo dos pais para ensinar aos seus filhos a sua língua nativa, a fim de transmitir a sua cultura e promover uma interação familiar positiva. A grande maioria dos pais participantes nos estudos relata experiências de promoção da aprendizagem da LH dos seus filhos. No entanto, há pais que se deixam vencer muito facilmente nesta “luta” ou ainda outros que nem “vão à luta”, visto que escolhem outro caminho, o de se concentrar só na língua de escolarização e de se resignar perante o abandono da LH, como vemos no relato desta mãe: “One can say I lost the battle, but you have to compromise; there is no other way to deal with it” (Nesteruk, 2010, p. 282). O perfil dos pais escolhido no estudo de Nesteruk (2010) enquadra-se nesta categoria. As razões apresentadas pelos pais têm todas a sua pertinência, mas o que é certo é que os filhos acabam por abandonar a LH e assimilar a língua dominante.

De acordo com os participantes no estudo de Nesteruk (2010), enquanto as crianças são pequenas e passam todo o tempo com a família, o esforço para ensinar a sua LH parece

valer a pena. Quando os filhos começam a frequentar jardins de infância e escolas, passando, assim, uma maior parte do seu dia em ambientes de língua dominante, as suas competências linguísticas em LH diminuem, melhorando as de língua dominante. Perante esta situação os pais acusam a falta do tempo para acompanhar os seus filhos como sendo a maior barreira à manutenção da LH. Outro obstáculo que apontam é o receio de perder a comunicação com os filhos. Os pais sustentam que na fase da adolescência uma comunicação aberta na família torna-se mais importante do que manter a LH. Como afirma um pai, “When my son is sharing something, I want to listen and I let him speak in English. I know that if I ask him to translate, I will lose him, he will not share” (idem, 2010, p. 281). Assim, contentam-se com ideias como: “She may not be able to speak very well, but at least she will understand some of it”, ou “Writing and reading are not that important, but he can speak it” (idem, 2010, p. 283).

Outros pais adotam uma posição mais pragmática, alegando que a opção pela língua de escolarização é para evitar a confusão que cria a aprendizagem da LH. Um pai refere: “We all say that second language is great and wonderful, but some children simply don’t want to learn it. While for some children this is a reason for pride [to be different and know another language], for others it is a reason for embarrassment. So, it’s not only up to you to transmit your language to children” (idem, 2010, p. 283).

Os resultados do estudo de Nesteruk (2010) revelaram que com mais tempo de residência nos EUA e uso intensivo de Inglês nas suas ocupações profissionais, muitos pais imigrantes denunciam a infiltração de Inglês nas suas vidas, incluindo nas suas conversas em casa. Assim, a importância atribuída à língua dominante / língua de escolarização contribui na diminuição da importância da LH e, conseqüentemente, no abandono da LH.

Uma outra experiência de orientação para a língua dominante é a relatada no estudo de Wong Fillmore (2000), numa família chinesa de EUA, já mencionada neste estudo. A mudança da língua liderada pelos filhos contribuiu para uma diminuição da comunicação entre pais e filhos, comprometendo, assim, o controlo e a autoridade parentais. Neste caso, os membros da família não conseguiam entender-se uns aos outros devido às diferentes línguas utilizadas por pais e filhos. A falta de um envolvimento parental resultou num ambiente familiar conflituoso, confuso e triste.

Podemos concluir, portanto, com Nesteruk (2010), que é necessário um esforço significativo e intencional por parte dos pais para manter e desenvolver a LH dos filhos. Para finalizarmos, concluímos com uma nota otimista, com Hashimoto e Lee (2011) e Park e Sarkar (2007), encorajando os pais imigrantes a juntar as suas atitudes positivas e o seu alto empenho perante a LH e a acreditar sempre no sucesso na manutenção da LH junto dos filhos.

2.3.2 Representações das línguas [e suas funções]

As representações e as atitudes dos pais imigrantes sobre as línguas têm tido uma grande influência na manutenção da LH dos seus filhos.

O conceito de representação social introduzido por Moscovici (1989), referido em Castelotti e Morre (2002), significa uma instância intermédia entre “conceito” e “perceção”, que contribui para a formação de condutas e orientação de comportamentos. O autor pretendia estudar os processos através dos quais o indivíduo i) primeiro, seleciona certas informações expressivas para ele e as transforma em imagens significativas, menos ricas em informação, mas mais produtivas para a compreensão, ii) segundo, incorpora o elemento desconhecido em categorias familiares e funcionais de modo a ser compartilhado por indivíduos pertencentes ao mesmo grupo. Em síntese, as representações servem para fazer sentido do que é novo ou exterior e permitem uma melhor comunicação, fornecendo ferramentas comuns para a análise dos acontecimentos (Castelotti e Moore, 2002).

Para Jodelet (1989), referida em Castelotti e Morre (2002, p. 8), uma representação social é “uma forma de conhecimento, desenvolvido e compartilhado socialmente, tendo um objetivo prático e contribuindo para a construção de uma realidade comum para um grupo social”. Assim, as representações são determinantes na gestão das relações sociais, do ponto de vista do comportamento e da comunicação, como são determinantes na adoção de atitudes perante as línguas e os seus falantes. Já as atitudes, os autores consideram que estas refletem uma posição relativamente estável por um indivíduo ou grupo em algum momento, tendo em conta a dinâmica interativa e a construção de conhecimentos e competências linguísticas.

O conceito de imagem é utilizado frequentemente como sinónimo ou hiperónimo de “representação” e próximo do de “estereótipo” (Andrade, Moreira e Araújo e Sá, 2007).

No mesmo sentido, Castellotti e Moore (2002), nos seus estudos, explicam que as imagens ou representações que existem num grupo social ou sociedade acerca do Outro e da sua língua podem ter efeitos significativos no interesse e atitudes para com determinada língua. Ou seja, quando aprendemos línguas acionamos não só os conhecimentos prévios que possuímos, mas também construímos imagens relativamente às mesmas, aos seus locutores, aos países onde são faladas e às suas culturas. Estas imagens influenciam as motivações dos alunos para a aprendizagem e, por conseguinte, as suas escolhas e empenho, determinando o respetivo sucesso/insucesso e influenciando suas ações no contato com o outro.

Pode-se concluir, portanto, concordando com Andrade et al. (2007, p.4), que “a aprendizagem de uma língua implica a construção de imagens/representações dessa mesma língua, em termos do seu estatuto, funções, locutores, história, cultura, utilidade e particularidades”. São estas imagens que parecem influenciar as disponibilidades dos sujeitos para a sua aprendizagem, em particular no que diz respeito às escolhas que efetuam, às motivações que desenvolvem, às estratégias que mobilizam, à forma como hierarquizam as línguas umas em relação às outras, ou à vontade de se relacionarem ou não com os sujeitos que as falam.

No caso deste estudo, torna-se importante de explorar as representações dos pais e dos outros membros de família sobre a LH e a língua de acolhimento, visto que estas têm uma influência forte na decisão dos filhos de usar e manter a LH.

Melo-Pfeifer (2014, p.4), ao citar Fishman (2006), considera que “parents who are insecure about their own ethnic identity are likely to associate that language more with disadvantages than with advantages and, therefore, identify with it less and discontinue using it more often”. As representações sobre o poder e o estatuto económico, social e político da língua de acolhimento, bem como a fraca valorização ou desvalorização da LH influenciam a aquisição, o uso e a manutenção da LH, conduzindo à erosão da LH, em uns casos e/ou à substituição da LH com a língua de acolhimento, em outros casos. De igual maneira, podemos dizer que a valorização da língua e cultura de origem influencia positivamente a manutenção e o desenvolvimento da LH, tal como afirma Lee (2013, p. 1577): “the more parents and children value their heritage language, the more the children tend to maintain their heritage language and to develop their positive cultural identity”.

Com o objetivo de entendermos melhor as atitudes perante às línguas em qualquer sociedade, Ruiz (1984), in Zhang e Slaughter-Defoe (2009), fornece uma tipologia de atitudes: a língua como um *problema*, a língua como um *direito* e a língua como um *recurso*. Assim, Zhang e Slaughter-Defoe (2009) explicam que: i) os pais que veem a língua como um problema têm como objetivo a mudança da língua, a assimilação cultural e integração, esperando que os filhos desistam da LH, a fim de assimilar a língua dominante; ii) os que veem a língua como um direito procuram ajudar a criança a tornar-se funcionalmente bi-/plurilingue; e iii) os que veem a língua como um recurso, uma perspectiva que sugere ver as línguas dos imigrantes não apenas um recurso para os próprios alunos imigrantes, mas também para a sociedade como um todo, defendem o desenvolvimento de duas ou mais línguas numa sociedade multilingue e multicultural. Dadas as atitudes sociais negativas em relação às línguas minoritárias, muitas vezes os próprios imigrantes expressam atitudes negativas em relação às suas próprias línguas. Os pais representando a língua como um problema encorajam os filhos a mudar para a língua dominante o mais rápido possível, associado a uma certa representação de “sucesso” na sociedade. Outros pais veem a LH positivamente e tentam mantê-la na próxima geração. Como afirmam Zhang e Slaughter-Defoe (2009), essas ideologias linguísticas diferentes afetam diretamente a manutenção da LH da segunda geração.

Síntese

Vivemos num mundo de diversidade linguística e cultural cada vez mais crescente em que poucas pessoas precisam só de uma língua no percurso da vida e muitas chegam a usar pelo menos duas línguas, levando a que o plurilinguismo faça parte das nossas vidas.

O plurilinguismo é considerado uma competência que se materializa no repertório linguístico do indivíduo, sendo este constituído pela língua minoritária (que chamamos LH), pela (s) língua (s) maioritária (s) (do país de acolhimento), pelas línguas da escola e até pelas restantes línguas que circulam no cenário linguístico do país de acolhimento. Todas estas línguas são importantes em termos cognitivos, identitários, afetivos etc. e são recursos de apoio a novas aprendizagens, bem como a processos comunicativos que os podem mobilizar.

LH é parte deste repertório, sendo ela própria um conjunto complexo e parcial de recursos, desenvolvidos e investidos em situações diversas. Ainda que parcial e complexo, esse conjunto de recursos continua a fazer parte do repertório linguístico individual e precisa de ser valorizado na família, escola ou sociedade em geral.

Além de ser reconhecido o papel fundamental que a aprendizagem da língua materna tem para as futuras aprendizagens, sobretudo para língua de acolhimento, considera-se importante que as crianças tenham uma interação continuada com a família e a sua comunidade na língua materna ou de origem.

Entre os fatores mais influenciadores em relação à aquisição e manutenção da LH, os pais consideram-se, sem dúvida, o mais potente. Das atitudes e do empenho dos pais perante a LH depende o sucesso da manutenção da LH dos filhos. São os pais os primeiros a investir nos repertórios linguísticos e “de afetos” dos seus filhos, sendo esses repertórios entre os elementos essenciais na qualidade e no sucesso dos filhos na vida.

CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA

Introdução

Nos capítulos anteriores procurámos fundamentar teoricamente o presente estudo. Deste modo, foi importante para a problemática do estudo - o papel dos pais moldavos na manutenção ou no abandono da LH pelos filhos: i) contextualizar a imigração moldava em Portugal como país de imigração e abordar questões sobre a identidade do imigrante moldavo; ii) abordar a importância que têm hoje os conceitos de plurilinguismo e LH nos debates em educação; iii) assim como centrarmo-nos na importância que têm os pais imigrantes na manutenção e no desenvolvimento da LH dos filhos.

No presente capítulo descreveremos a metodologia adotada para o nosso estudo, referindo os objetivos de investigação, a metodologia de investigação e os instrumentos de recolha de dados, sua construção, estrutura e processo de aplicação.

3.1 Objetivos de estudo

A seleção de uma modalidade de investigação é determinada pelo modo como o problema é justificado, pelas questões que ele origina, e pelo tipo de produto final que se deseja (Merriam, 1988).

Através da revisão da literatura (Castro, 2008; Silva, 2010), verificámos que a comunidade moldava se destaca no seu processo de integração no país de acolhimento pela facilidade de aprender a língua dominante, a língua portuguesa (LP), devido à origem latina da língua romena (LR), língua de origem dos moldavos ou LH. Paralelamente, no decorrer dos últimos anos, observa-se o abandono e esquecimento da língua materna pelos seus falantes, em favor da língua do país de acolhimento. Deste modo, a pergunta que deu origem a este estudo foi: *qual é o papel dos pais moldavos na manutenção ou no abandono da LH pelos filhos?*

De modo a procurar responder à questão da nossa investigação, delimitámos os seguintes *objetivos gerais e específicos*:

1. Conhecer as representações associadas à LH, bem como à LP, de pais e filhos imigrantes moldavos:
 - 1.1 Conhecer o estatuto e o papel conferidos à LH e à LP por parte de pais e filhos;
 - 1.2 Compreender a relação das crianças com a sua LH e com a LP.
2. Conhecer as práticas de uso e aprendizagem da LH:
 - 2.1 Identificar os contextos e as ocasiões de contacto da criança com a LH;
 - 2.2 Identificar estratégias de fomento da aprendizagem da LH.
3. Conhecer os desafios que os pais moldavos enfrentam no desenvolvimento e na manutenção da LH dos filhos, bem como os fatores situacionais e contextuais que interferem nesse processo.

Apresentada a pergunta que deu origem a este estudo e delineados os respetivos objetivos de investigação, dirigimos agora a nossa atenção para a metodologia de investigação adotada.

3.2 Natureza do estudo

Para este trabalho investigativo, foi privilegiada uma *abordagem qualitativa*. Em contraste com uma perspetiva de investigação que descreve o mundo como uma realidade única e objetiva, a investigação qualitativa assume que o mundo é um fenómeno subjetivo que é preciso interpretar em vez de medir e que a realidade tem múltiplas perceções. As conceções das pessoas constituem a base da perceção (Merriam, 1988). Optou-se pela pesquisa de natureza qualitativa, na qual a interpretação dos fenómenos nos seus ambientes naturais e a atribuição de significados são procedimentos fundamentais (Bogdan e Biklen, 1994).

No âmbito da metodologia qualitativa, adotou-se o *estudo de caso* que, no dizer de autores como Merriam (1988) e Stake (2009), assenta em análises indutivas, particularistas, descritivas e heurísticas de uma situação, acontecimento, programa ou fenómeno particular. Segundo a perspetiva de Stake (2012),

O caso pode ser uma criança. Pode ser uma sala de aula cheia de crianças ou uma mobilização de profissionais para estudar uma situação específica de infância. O caso é um entre outros. Em qualquer estudo concentrar-nos-emos nesse um. O

tempo que despendemos a concentrar-nos no um pode levar um dia ou um ano, mas, enquanto assim nos concentrarmos, estamos envolvidos num estudo de caso (pp. 17-18).

Como sublinha Merriam (1988), “o caso é em si mesmo importante pelo que ele revela sobre o fenómeno e pelo que poderá representar” (p. 6). O fenómeno aqui interpretado é o papel dos pais moldavos na manutenção da LH dos filhos, tendendo analisar os dados de uma forma indutiva. O fato de se concentrar a atenção no modo como um grupo particular de pessoas enfrenta problemas específicos relativos a um único fenómeno, destaca o estudo de caso como sendo a modalidade especialmente boa para questões ou situações da prática de todos os dias.

Opta-se, nesta investigação, por um *estudo de caso múltiplo*. Amado (2013) cita Gall e colegas (2007) que definem “estudo de caso de investigação como um estudo em profundidade de um ou mais exemplos de um fenómeno no seu contexto natural, que reflete a perspetiva dos participantes nele envolvidos” (p. 447). A preocupação será com a singularidade de cada caso, naquilo que ele tem único, e não com a generalização (Amado, 2013).

A escolha de estudo de caso múltiplo permite introduzir maior complexidade e maior validade ao estudo (Amado, 2013), mas também, além de possibilitar manter intacta a visão de cada caso como um todo, permite a análise cruzada para encontrar discrepâncias, complementaridades, divergências e convergências entre os casos e em relação à teoria do estudo (Amado, 2013, apud Gall e colegas, 2007). Decidimos focalizar a nossa atenção investigativa num grupo de três famílias, tendo como objetivo compreender cada família, pais e filhos, como um todo: as atitudes e as representações acerca da LH de cada uma, as estratégias que os pais usam na manutenção da LH e os desafios que enfrentam, descobrindo, analisando e interpretando desse modo aspetos comuns às três famílias ou discrepâncias, divergências e convergências.

Visto que procuramos perceber qual o papel dos pais moldavos na manutenção ou no abandono da LH pelos filhos, consideramos que o papel das crianças neste estudo de caso seria o de indicar ou confirmar a eficácia dos esforços/ a falta destes de seus pais para preservar a LH em casa.

3.3 Participantes

Em contextos de grandes mudanças, como o contexto de migração, a passagem do estatuto de emigrante àquele que tenta integrar-se no país de acolhimento marca profundamente a história das famílias moldavas em Portugal. Para o presente estudo recorreremos às “histórias” de três famílias moldavas, pais e filhos, ou seja, 1ª e 2ª geração em Portugal. Participaram no estudo as mães, sendo elas as que dedicam mais tempo à educação dos filhos, com idades compreendidas entre os 40 e os 44 anos, e os filhos mais novos, com idades compreendidas entre os 8 e os 12 anos, como se pode verificar no quadro abaixo.

Quadro 1 - Perfil dos participantes

Sujeitos ¹⁵ (Idade)	Local de residência	Filhos, género (idade)	Ocupação atual	Nível de qualificação	Anos em Portugal
Vera (42)	Amadora	Daniel, M (9)	Empregada doméstica	Especialização tecnológica	16
Sónia (44)	Lisboa	Cristina, F (12)	Empregada doméstica	Especialização tecnológica	17
Maria (40)	Caldas de Rainha	Anália, F (8)	Empregada de restauração	Licenciatura	16

Relativamente aos dados do perfil dos participantes, estes foram adicionados a partir do conhecimento da entrevistadora e de umas questões esclarecidas previamente com os entrevistados.

A escolha dos casos decorreu das perspetivas teóricas e em conformidade com os seguintes critérios:

- famílias moldavas residentes em Portugal há mais de 10 anos;
- pais de pelo menos um filho em idade escolar, entre 6 e 12 anos;
- o tempo disponível das famílias participantes e a facilidade de acesso às mesmas.

Para a seleção dos casos foi preciso ter em conta que o objetivo do estudo é alargar e/ ou aprofundar o conhecimento que existe até à data na investigação sobre LH, em particular

¹⁵ Foram atribuídos pseudónimos a todos os participantes no estudo.

sobre o papel dos pais na manutenção da LH por parte das crianças e na influência desse papel na relação das crianças com a LH. Procurámos, por isso, escolher casos que facilitem o alcançar desse objetivo. Atendendo a Stake (2012), quanto à seleção dos casos, procurámos famílias que já são conhecidas pelas práticas de manutenção da LH. Depois de selecionado um caso destes, procurámos outro com características relevantes, mas diferentes das do primeiro. Neste caso, encontrou-se uma família que não manifesta preocupação em particular com a manutenção da LH dos filhos. O terceiro caso foi mais além, apresenta-se talvez mais complexo, visto que é uma família com duas LH, russa e romena, sendo assim uma família trilingue. Tornou-se interessante estudar estes três casos pelo que é cada um deles e pelo que têm de singular, porque “o verdadeiro objetivo de estudo de caso é a particularização, não a generalização” (Stake, 2012, p. 24).

3.4 Procedimentos metodológicos - Descrição do estudo

A metodologia adotada neste estudo desenrolou-se em duas fases: primeira, a fase em que tivemos acesso ao campo, construímos e validámos os instrumentos de recolha de dados, para depois proceder à recolha de dados; e segunda, a fase do tratamento e análise dos dados recolhidos.

3.4.1 Procedimentos de recolha de dados (técnicas e instrumentos)

Yin (2001), ao definir o estudo de caso como sendo “o estudo de eventos dentro de seus contextos na vida real” (p. 92), chama a atenção para uma questão importante, para a qual são essenciais os procedimentos de campo adequadamente projetados. Para a coleta de dados, o autor refere, entre outras “fontes de evidências”, as entrevistas, como “uma das mais importantes fontes de informações para um estudo de caso, já que a maioria trata de questões humanas” (Yin, 2001, p. 107).

3.4.1.1 Entrevista semiestruturada

Segundo Flick (2005), “quando o objetivo da coleta de dados são as afirmações concretas sobre um assunto, o meio mais eficiente é a entrevista semiestruturada” (p. 95).

A entrevista semiestruturada é apresentada na bibliografia da especialidade como um dos principais instrumentos de pesquisa de natureza qualitativa, pelo facto de não haver uma

imposição rígida de questões, o que permite aceder à informação desejada, numa lógica que respeite a vontade do informador (Amado, 2013). A sua natureza semiestruturada apoia-se num conjunto de questões base, pensadas e formuladas a partir das perspetivas teóricas, a partir do qual identificámos tópicos de reflexão e delineámos os objetivos da entrevista.

Com efeito, optámos por utilizar a *entrevista semiestruturada* como instrumento de recolha de dados, tanto no caso dos pais, como no dos filhos.

Apesar da flexibilidade da entrevista semiestruturada, foi necessário a preparação de um guião como um instrumento de orientação na obtenção da informação pretendida, embora dando ao entrevistado uma grande liberdade de resposta. A elaboração dos guiões, um para a entrevista às mães, outro para a entrevista às crianças, decorreu de um trabalho consolidado anteriormente, no âmbito da unidade curricular Aprendizagens e Desenvolvimento/ Perspetivas Interculturais, bem como das perspetivas teóricas.

Nesta lógica dirigimo-nos aos pais e às crianças na esperança que as respostas deles contribuam para o conhecimento e a prática no domínio investigado.

A entrevista foi submetida a um teste junto de uma mãe e filha moldavas, que não faziam parte do grupo dos participantes no estudo, desse modo validando a mesma.

Na etapa de recolha de dados realizámos as entrevistas. As entrevistas dos pais decorreram separadas das dos filhos, no sentido de garantir que uns não influenciam os outros. Dedicámos três tardes para a recolha de dados, uma tarde para cada família. As entrevistas, duas delas, foram realizadas em casa da entrevistadora, num contexto familiar e amigável, sendo que não houve transtornos de qualquer natureza. Uma das entrevistas, devido a imprevistos, não foi realizada presencialmente, mas num ambiente online, através de Skype. No entanto, considerámos que alcançámos os objetivos da entrevista, mesmo sendo necessário efetuar estes ajustes.

Para as entrevistas aos pais, acedemos aos pais selecionados conforme os critérios acima delineados. Através de uma conversa informal, enquadrámos a entrevista na problemática do estudo, lembrando aos entrevistados os objetivos do estudo e a sua razão, dado que estes tinham sido informados anteriormente, bem como perguntámos sobre a língua de preferência para realizar a entrevista. Devido a relação próxima entre a entrevistadora e as

mães entrevistadas, unidas pela mesma origem moldava e mesmo percurso imigratório em Portugal, o clima de confiança foi assegurado com muita facilidade. Uma vez que as respostas dadas focavam experiências e vivências pessoais, o clima de confiança e o garante do anonimato consideraram-se essenciais. As entrevistas foram conduzidas num tom familiar, ainda assim, não deixámos de colocar todas as perguntas necessárias sobre os pontos a questionar.

Estas entrevistas tiveram como objetivo obter informação acerca das representações sociais dos pais moldavos associadas à LH, bem como à LP, das práticas de uso e aprendizagem da LH e dos desafios que os pais moldavos enfrentam no desenvolvimento e manutenção da LH dos filhos (Anexo 3). As primeiras perguntas incidiram sobre o percurso de integração no país de acolhimento e o papel da LR neste percurso, para depois serem direcionadas para os contextos de uso da LP e da LR/ LH, o estatuto que conferem à LH, as estratégias do fomento da aprendizagem da LH, as dificuldades que os pais enfrentam na manutenção da LH e mais para o final da entrevista interessámo-nos sobre a imagem atribuída às culturas, de origem, romena, e dominante, portuguesa. Embora o foco da investigação seja a LR/LH, considerámos que as perguntas sobre a LP e a cultura portuguesa seriam muito importantes, no sentido de obter mais informação pela relação entre as duas culturas e duas línguas, e, nomeadamente, pelo facto de estas famílias conviverem no seu dia-a-dia com as línguas e as culturas portuguesa e moldava (e, em parte, também com a língua russa).

No caso das crianças, salientámos o facto de a entrevista ser organizada na perspectiva de entrevista de tipo etnográfico (Flick, 2005), em que o quadro local e temporal é delimitado com menos precisão e a entrevista tender a decorrer numa série de conversas amistosas, para ajudar o interlocutor (a criança) a responder como informante (Flick, 2005, referindo Spradley, 1979).

Tal como no caso dos pais, servimo-nos de um guião como um instrumento de orientação (Anexo 2). Contudo, na base da conversa com as crianças, esteve um desenho que lhes foi pedido previamente, sobre um tema pré-definido, que serviu os propósitos desta investigação. Socorremo-nos do desenho para tornar mais fácil a realização da entrevista, dado que a criança teria que explicar os significados que procurou transmitir/ representar através do desenho. Quando necessário, resultante das questões sobre o desenho,

reformulámos as questões do guião, assim como alterámos a ordem dessas perguntas. Contudo, recorremos a essa opção sobretudo na entrevista B2, no caso da criança que vive num ambiente trilingue.

Embora aos entrevistados lhes tenha sido concedida a possibilidade de escolher a língua em que seria realizada a entrevista, a LP ou a LR, todos os entrevistados manifestaram-se à vontade quanto a ser entrevistados em português. Houve uns momentos em que, devido à emoção ou certas dificuldades em exprimir-se em português, uma mãe recorreu à LR, mas neste caso apresentamos a tradução em português.

As entrevistas dos adultos decorreram, em média, à volta de 45 minutos e as das crianças à volta de 20 minutos.

3.4.1.2 Desenho - um recurso visual de recolha de dados

Diferentes áreas de estudo, incluindo a Psicologia, Psicologia Cognitiva, Sociologia e Antropologia recorrem aos desenhos de crianças, e às vezes dos adultos, para entender como os sujeitos compreendem o seu mundo. Os desenhos são utilizados na investigação educacional por várias razões, uma destas sendo o acesso a representações do plurilinguismo em crianças. Mais especificamente, os desenhos têm sido usados para investigar as representações sociais das crianças acerca da: diversidade linguística e cultural (Melo-Pfeifer e Schmidt, 2012, 2013; Perregaux, 2011); comunicação plurilingue (Melo-Pfeifer e Schmidt, 2012; Perregaux, 2011); aprendizagem e transmissão de uma língua estrangeira (Castellotti e Moore, 2009) ou de uma LH (Melo-Pfeifer, 2015); ou ainda dos recursos individuais bilíngues e plurilingues, através da representação de várias línguas numa mente plurilingue (Beth, 2012; Castellotti e Moore, 2009; Moore e Castellotti, 2011).

Os desenhos têm sido usados na investigação com as crianças por uma outra razão muito importante, como um meio alternativo de representar e comunicar conhecimentos e entendimentos, no sentido de valorizar as competências de *visual meaning-making* com que eles entram na escola e considerá-las como um ponto de partida na promoção da literacia visual (Hoppestad, 2010). No mesmo sentido, o desenho é vislumbrado como algo visível e dizível, sendo percebido e construído como um texto visual, na perspetiva de Moore e Castellotti (2011). Na perspetiva de Melo-Pfeifer e Schmidt (2012) e Melo-Pfeifer (2015),

o desenho aparece como uma “narrativa visual”, como história “contada” a um público através de meios visuais e sendo interpretada pelo mesmo público.

A imagem, designada como “narrativa visual” no estudo de Melo-Pfeifer e Schmidt (2012), e que serviu como um recurso visual de recolha de dados sobre a biografia linguística das crianças entrevistadas, neste caso foi o ponto de partida para a entrevista das crianças. Concordando com a perspectiva de Moore e Castellotti (2011), quisemos adotar uma postura qualitativa e interpretativa, construindo a nossa investigação com os interlocutores e não para eles. Assim sendo, face à questão sobre as técnicas a utilizar, sobretudo quando esses interlocutores são crianças, não pudemos ter outra resposta senão o desenho. O desenho foi considerado um suporte para o discurso da entrevista com as três crianças, tendo este sido pedido previamente, como já tínhamos mencionado. A tarefa que designámos para o desenho foi “Desenha-te a falar línguas na família”. Os desenhos mostram como as crianças plurilingues de origem moldava em contexto migratório retratam as suas vidas diárias em família compostas de diferentes línguas. Assim sendo, para o investigador o desenho serviu como pretexto para dar início à entrevista ou para introduzir as perguntas propostas no guião e, para o interlocutor, de algum modo, serviu também como uma preparação para a entrevista, dado que a criança, para desenhar, teria de refletir nas línguas que fala em família, com quem fala e que línguas, em que contextos e em que momentos do dia.

Os desenhos foram realizados no mesmo dia da entrevista, sendo este o primeiro momento da recolha de dados. A criança teve à sua disposição entre 45 minutos e uma hora para expor a sua história visual das línguas que fala na família. No caso da entrevista realizada pelo Skype, tivemos de explicar à criança a tarefa do desenho, os objetivos que se pretendem e, ao mesmo tempo, pedir à mãe que supervisione a filha, sem influenciar a realização do desenho. O desenho foi depois digitalizado e enviado à investigadora para que esse pudesse ser analisado e de seguida a entrevista à criança pudesse ser realizada.

3.4.2 Procedimentos de análise de dados

3.4.2.1 Análise de conteúdo

Os dados recolhidos, depois de transcrição, foram analisados de acordo com a técnica de análise de conteúdo categorial (Bardin, 2009), sendo esta referida por Bogdan e Biklen

(1994) como “um procedimento básico da investigação qualitativa” (apud Amado, 2013, p.305). De acordo com Bardin (2009), a análise de conteúdo é

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (p. 44).

Como íamos lidar com comunicações que pretendíamos compreender para além dos seus significados imediatos, pareceu-nos útil o recurso à análise de conteúdo. Esta técnica propõe analisar o que é explícito no texto para obtenção de indicadores que permitam fazer inferências.

Na análise do desenho elaborado anteriormente pelas crianças, pretendeu-se alcançar os objetivos de estudo e responder às questões de investigação. Essa desenrolou-se, nomeadamente em articulação com a análise do discurso da entrevista. Partindo dos significados atribuídos às imagens representadas no desenho, procurou-se relacionar o discurso da entrevista com a imagem visual elaborada.

Para a realização da análise de conteúdo categorial segundo Bardin (2009) seguiu-se a sequência de procedimentos consignados pela autora: elaboração da grelha de análise; realização do recorte da transcrição; e construção da tabela de análise temática.

3.4.2.2 Categorias de análise

Do processo de organização do corpo documental das entrevistas em “gavetas ou rubricas significativas” (Bardin, 2009, p. 39) depende o modo como o interpretamos, ou seja, a parte essencial da toda investigação. Partimos, assim, para a construção da grelha de análise para a qual utilizámos um procedimento misto, sendo definidas categorias *a priori* e *a posteriori*.

Partindo do guião da entrevista, foram definidas *a priori* as categorias com base na fundamentação teórica do presente trabalho, separado para as entrevistas às mães e separado para as entrevistas às crianças, correspondendo assim aos blocos das entrevistas e sobre os quais debruçámos a nossa análise.

Partimos, a seguir, para a exploração do conteúdo da entrevista, tendo em conta a orientação da problemática teórica, mas não deixando de fora novas hipóteses, caso estas surgissem. Assim, num trabalho circular, de ir à problemática e objetivos do trabalho e vir ao material da entrevista, fomos nos assegurando da exaustividade e exclusividade das categorias, para que todas as unidades de registo pudessem ter lugar numa das categorias e uma mesma unidade só possa aparecer numa das categorias (Vala, 1987).

Este trabalho exploratório permitiu definir *a posteriori* as subcategorias, uma vez que foram encontradas várias unidades de registo interessantes para análise, que ainda que pertençam à mesma categoria, considerámos necessário autonomizá-las.

Apresentamos, a seguir, as categorias de análise das entrevistas às mães moldavas e as explicações necessárias para justificá-las.

Quadro 2 - Grelha de categorias relativas aos pais

Categorias	Subcategorias	Indicadores
C1. Representações de pais moldavos sobre a LH	C1.1. Língua como instrumento de integração na sociedade de acolhimento	Importância/não-importância da LH no processo de integração
	C1.2. Língua como objeto afetivo	Relação afetiva pais/ LH
	C1.3. Língua como fator de coesão familiar	Presença/ausência de relação pais/LH/filhos/família alargada
	C1.4. Língua como objeto cognitivo	Apoio da LH no futuro dos filhos
	C1.5. Língua como problema	Relação - problema filhos/LH
C2. Representações de pais moldavos sobre a LP	C2.1 Língua como instrumento de integração na sociedade de acolhimento	Facilidade/dificuldade de aprendizagem e uso Distância/proximidade linguística com a LH
	C2.2. Língua como instrumento de comunicação na sociedade dominante	Relação de respeito e valorização pais/LP

C3. Práticas de uso e aprendizagem da LH	C3.1. Contextos de uso da LR/LH	Em casa Fora de casa Com amigos
	C3.2. Frequência de uso da LH	Sempre/todos os dias No fim de semana
	C3.3. Estratégias de fomento da aprendizagem da LH	Presença de estratégias Ausência de estratégias
C4. Desafios que os pais moldavos enfrentam na manutenção da LH	C4.1. Dificuldades que os pais moldavos enfrentam	Educar filhos plurilingues e biculturais
	C4.2. Fatores situacionais e contextuais que interferem no desenvolvimento e na manutenção da LH	Falta de apoio da família alargada Falta de tempo Falta de organização Falta de motivação
	C4.3. Papeis autoatribuídos	Responsabilização plena pela manutenção da LH
C5. Representações dos pais sobre a cultura de origem e a cultura portuguesa		Distância entre a cultura de origem e a cultura dominante Proximidade entre a cultura de origem e a cultura dominante Assimilação Biculturalismo Multiculturalismo

C1. Representações de pais moldavos sobre a LH

Tendo em conta as tipologias dos estudos empíricos sobre as imagens das línguas, nomeadamente os estudos sobre as representações dos pais acerca das LH, apresentados no quadro teórico, e a análise dos dados recolhidos, conceptualizámos as seguintes subcategorias, as primeiras quatro focando na LH como recurso e a última na LH como problema. O estudo de Pinto (2005) esteve, igualmente, na base de algumas subcategorias (C1.2, C1.3, C1.4).

C1.1 Língua como instrumento de integração na sociedade de acolhimento

Refere-se a esta subcategoria as unidades de registo que permitem evidenciar a importância que as mães moldavas atribuem à LH no processo de integração na sociedade de acolhimento.

C1.2 Língua como objeto afetivo

Referimos aqui os enunciados que focam o suporte afetivo que a LH oferece aos pais desde o início do processo de integração e até hoje. O exemplo que segue é uma das provas disso: *“a LR ?/ ((pensa)) o primeiro pensamento que me vem na cabeça é a mãe / depois se calhar será família e terra natal/ mas posso dizer de outra maneira/ passado/ presente e futuro// em todos os momentos da minha vida a LR me acompanhou/ me acompanha e tenho certeza que me acompanhará”* (MA22).

C1.3 Língua como fator de coesão familiar

Esta subcategoria emergiu devido aos enunciados que relatam a importância que tem a comunicação familiar na LH, família no sentido de pais e filhos, mas também no sentido da família alargada (avós, tios, tias, primos e primas do país de origem). Visto que a ligação entre pais e filhos, bem como entre família de “cá” e família de “lá”, tem a comunicação na LH como uma condição indispensável, assim como vimos no discurso das mães, considerámos relevante esta subcategoria.

C1.4 Língua como objeto cognitivo

Referimos no quadro desta subcategoria as unidades de registo que permitem anotar uma certa confiança das mães moldavas, ainda que não muito convincente, que a LH podia ajudar no futuro dos seus filhos.

C1.5 Língua como problema

Nem todos os enunciados valorizam a LH como um recurso, também existem os que a compreendem como não importante e até como uma barreira na aprendizagem da língua dominante. Assim sendo, considerámos necessária a conceptualização desta subcategoria devido às unidades de registo que remetem a ideia de língua como problema.

C2. Representações de pais moldavos sobre a LP

Pretendemos, de igual maneira, conhecer as representações de pais moldavos associadas à LP, como língua dominante da sociedade de acolhimento. Neste sentido, a partir dos dados, concluímos sobre duas subcategorias:

C2.1 Língua como instrumento de integração na sociedade de acolhimento

Os dados evidenciam o papel importante da LP na integração na sociedade do acolhimento. Consoante as representações dos sujeitos entrevistados acerca da LP antes de emigração, bem como à ideia que estes tinham sobre a mesma origem latina da LP e LR, considerámos pertinentes os indicadores *distância* e *proximidade linguística com a LH*. Apontamos igualmente pertinentes os indicadores *facilidade* e *dificuldade de aprendizagem e uso*, dado que as mães relatam experiências diferentes acerca deste processo.

C2.2 Língua como instrumento de comunicação na sociedade dominante

Nesta subcategoria incluem-se os enunciados associados à relação de respeito e valorização da LP como instrumento indispensável na comunicação do dia-a-dia no país de acolhimento.

C3. Práticas de uso e aprendizagem da LH

C3.1 Contextos de uso da LH

Nesta subcategoria encontramos unidades de registo que evidenciam pontos comuns em que concerne os contextos de uso da LH, sendo apontado mais o momento de final da tarde, quando toda a família está reunida, bem como o fim de semana, o encontro com amigos do mesmo grupo de pertença, comunicar com a família do país de origem, ir de férias para o país de origem.

C3.2 Frequência de uso da LH

Quanto à esta subcategoria, incluímos aqui os enunciados sobre a frequência de uso da LH: quantas vezes por semana falam com a família de lá, com que frequência surgem os encontros com os amigos moldavos, ou quanto frequentes são as viagens para terra natal.

C3.3 Estratégias que os pais adotam na aprendizagem da LH.

Incluímos nesta subcategoria todas as unidades de registo que remetem para o tipo de atividades que no entender dos pais são estratégias direcionadas para aprendizagem da LH dos filhos. Consoante as estratégias que os pais adotam/ não adotam, considerámos os indicadores como *presença* e *ausência de estratégias*.

C4. Desafios que os pais moldavos enfrentam na manutenção da LH

Longe do seu país de origem, da sua família e da sua língua de origem, todo o imigrante vive a sua história de imigração e poucos são os que assumem não enfrentar dificuldades e não ser desafiados no seu percurso migratório. Esses desafios são quanto maiores por parte dos pais, sendo estes responsáveis na construção da identidade dos seus filhos. Os desafios aqui analisados referem-se à manutenção por parte destes pais da LH dos seus filhos. Integrámos nesta categoria enunciados que tratámos separado em três subcategorias:

C4.1 Dificuldades que os pais moldavos enfrentam na manutenção da LH dos seus filhos

Incluímos aqui as unidades de registo que caracterizam os tipos de dificuldades que os pais moldavos enfrentam na transmissão da língua e cultura de origem aos filhos, como por exemplo: “...acho que o maior desafio é saber educar os filhos viver dignamente nos dois países/ respeitar as duas culturas/ aprender as duas línguas/ e gostar das duas...” (MD 72).

C4.2 Fatores situacionais e contextuais que interferem no desenvolvimento e na manutenção da LH

Nesta subcategoria consideram-se unidades de registo que refiram, como por exemplo, a falta de tempo, “*de não estar mais tempo juntos/ por causa da escola*” (MD 52), ou a falta de organização, ou a falta de motivação, ou, ainda, a falta de apoio da família alargada.

C4.3 Papeis autoatribuídos

Nesta subcategoria encontramos unidades de registo que denotam a responsabilização dos pais moldavos perante a tarefa de transmissão da LH aos filhos, autoatribuindo, assim, o papel importante que têm nesta tarefa: “*da mãe/ a responsabilidade é só minha/ não vou responsabilizar ninguém que as minhas filhas não sabem suficientemente bem a LR/ sou eu a única responsável/ e claro/ também o pai*” (MA96).

C5. Representações dos pais sobre a cultura de origem e a cultura portuguesa

No quadro desta categoria referimos as imagens que os pais moldavos associam às culturas de origem e do país de acolhimento. Considerámos pertinentes indicadores como *distância* e *proximidade entre a cultura de origem e a cultura dominante*, visto que as unidades de registo indicam tanto aspetos comuns, como aspetos diferentes entre a cultura moldava e a portuguesa.

Integramos ainda enunciados que remetem para processos de integração no país de acolhimento (Banks, 2004; Sam e Berry, 2006), ligados a indicadores como *assimilação*, *biculturalismo* e *multiculturalismo*.

Relembramos que foram definidas categorias de análise específicas para as entrevistas às crianças moldavas, de modo que, a seguir, passaremos a apresentá-las.

Quadro 3 - Grelha de categorias relativas às crianças

Categorias	Subcategorias	Indicadores
C1. Representações das crianças sobre a LH	C1.1. Língua como instrumento de construção e afirmação de identidade	Forma como percebe a sua nacionalidade Sentidos de pertença
	C1.2. Língua como objeto afetivo	Relação afetiva criança/LH
C2. Representações das crianças sobre a LP	C2.1. Língua como instrumento de construção das relações interpessoais	Relação criança/língua/amigos

	C2.2. Língua como objeto afetivo	Relação afetiva criança/LP
C3. Práticas de uso e aprendizagem da LH	C3.1. Contextos e as ocasiões de contacto da criança com a LH	Momentos de dia em que a criança contacte com a LH Contextos de contacto com a LH Frequência de contacto com a LH
	C3.2. Estratégias de fomento da aprendizagem da LH	Presença de estratégias Ausência de estratégias

C1. Representações das crianças sobre a LH

Nesta categoria inserem-se as seguintes subcategorias, também estas emergentes dos dados e algumas (C1.2, C2.1) baseadas no estudo de Pinto (2005).

C1.1 Língua como instrumento de construção e afirmação de identidade

Nesta subcategoria integram-se enunciados que refletem questões identitárias associadas à LH. De sublinhar que a imagem que as crianças moldavas atribuem à LH depende muito da *forma como estas percebem a sua nacionalidade* e dos *sentidos de pertença* que estas têm. Incluímos, portanto, estes dois indicadores, dado que vários enunciados evidenciam esta relação de dependência, tal como vimos neste exemplo: “sou *portuguesa e sou moldava* (A08) ...*porque falo todos os dias romeno e porque ... romeno é a língua dos moldavos// porque os meus pais vêm da Moldávia e assim a minha origem é moldava*” (A16).

C1.2 Língua como objeto afetivo

Também no caso das crianças, encontramos várias unidades de registo que indicam uma forte ligação à LH, uma relação afetiva para com a sua língua de origem.

Integramos aqui todas as unidades de registo que remetem para o gosto de falar a LH, para o desejo de usá-la quando para falar com a família de “lá”, em fim, para todas as emoções que sentem quando a usam.

C2. Representações das crianças sobre a LP

Mostrou-se importante conhecer também as representações que estas crianças atribuem à LP, já que se trata da segunda geração de imigrantes, nascidos e criados no país de acolhimento, sendo que para elas o ambiente da língua do país de acolhimento é mais que natural.

Para esta categoria considerámos as seguintes duas subcategorias:

C2.1 Língua como instrumento de construção das relações interpessoais

Antes de tudo, para estas crianças a LP serve como instrumento utilitário no seu dia-a-dia. Incluímos aqui as unidades de registo que evidenciam o papel muito importante da LP na vida destas crianças, como, por exemplo, tecer relações de amizades: “...*porque falo com os meus amigos e com a professora...*” (D76).

C2.1 Língua como objeto afetivo

Esta subcategoria tem uma relação muito próxima com a anterior, ainda assim, considerámos necessário autonomizá-la, já que existem muitas unidades de registo que a integram e, sobretudo, para evidenciar o gosto destas crianças pela língua do seu país de acolhimento. Por exemplo: “*gosto de falar mais português...// porque é mais fácil/ porque a maior parte do tempo falo português*” (D 76).

C3. Práticas de uso e aprendizagem da LH

Pretendemos, também, conhecer quais são as práticas de uso e aprendizagem da LH destas crianças e neste sentido estivemos atentos aos enunciados que a essas práticas se referem, concretizadas, assim, em duas subcategorias:

C3.1 Contextos e as ocasiões de contacto da criança com a LH

Integram-se aqui enunciados que visam: os momentos de dia em que a criança contacte com a LH; os contextos de contacto com a LH; e, por fim, a frequência com que o fazem.

C3.2 Estratégias de fomento da aprendizagem da LH

Nesta subcategoria incluímos os enunciados que remetem diretamente para estratégias de fomento da aprendizagem da LH na perspetiva das crianças. Incluem-se aqui enunciados que traduzem a opinião das crianças acerca daquilo que é o trabalho próprio e dos pais para incentivar a aprendizagem da LH.

Síntese

Neste capítulo apresentámos a questão central da nossa investigação, bem como os objetivos delimitados para responder à essa questão. Descrevemos a metodologia adotada para o presente estudo e caracterizámos os sujeitos que nele participaram. Finalmente, apresentámos os instrumentos concebidos para a recolha e tratamento dos dados.

Apresentadas e explicitadas todas as categorias e subcategorias de análise, passamos à análise e discussão dos nossos dados, o que faremos no capítulo que se segue.

CAPÍTULO 4 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Introdução

O presente capítulo tem como objetivo analisar os dados recolhidos através da entrevista semiestruturada. No caso das crianças, a análise do desenho desenrolou-se, nomeadamente, em articulação com a análise do discurso da entrevista baseada nesse mesmo desenho.

Num primeiro momento, propomo-nos efetuar a caracterização geral das famílias moldavas participantes neste estudo, para as descrever quanto ao processo de integração na sociedade portuguesa, quanto às representações que associam à LH e à LP, bem com às práticas e estratégias que cada uma das famílias usa/ não usa no seu dia a dia para a manutenção da LH dos filhos e aos desafios que enfrenta neste processo.

Num segundo momento, propomo-nos apresentar uma análise transversal consoante as categorias de análise que definimos para este estudo: i) primeiro, referente aos pais: representações dos pais moldavos sobre a LH e sobre a LP; práticas de uso e aprendizagem da LH; desafios que os pais moldavos enfrentam na manutenção da LH e representações dos pais sobre a cultura de origem e a cultura portuguesa; e, em segundo lugar, referente às crianças: representações das crianças moldavas sobre a LH e sobre a LP e práticas que estas associam ao uso e aprendizagem da LH.

Pretendemos finalizar o presente capítulo com uma síntese que procurará evidenciar os resultados mais relevantes do nosso estudo.

4.1 “Narrativas” recontadas: análise caso a caso

A família da Vera vive em Portugal há 16 anos. A Vera e o seu marido são um casal de moldavos que tomaram a decisão de emigrar para Portugal devido à situação económica precária que viviam na Moldávia. Ela era enfermeira e ele era técnico eletricitista, mas como o que ganhavam “*era muito pouco/ não dava para uma vida normal/ para ter aquilo que precisávamos*” (MD08), diz Vera, decidiram emigrar, primeiro o marido, e, passados uns meses, a Vera. A família ficou reunida só depois de um ano e meio, depois de ter trazido o seu filho André, com nove anos. Mais tarde nasceu o Daniel, hoje com quase nove anos.

A Vera conta que escolheu Portugal como destino da sua emigração devido à facilidade de aprender a língua do país do acolhimento, sendo esta da mesma origem que a LR, e à facilidade de arranjar emprego. Por essa altura *“começavam a emigrar os primeiros moldavos/ quem para Itália/ quem para Portugal/ outros para Israel/ e ainda outros países”* (MD08), e, se para uns a língua do país de acolhimento era o fator decisivo na altura de partir, para outros ter emprego era o mais importante. O facto de saber muito pouco em relação à língua do país para onde emigrava não assustou nem a Vera, nem o marido da Vera. Saber que *“em Portugal havia na altura muito emprego/ era preciso mão de obra”* (MD14) levou a família da Vera a orientar o seu destino para Portugal. Hoje, a Vera considera que para se integrar numa sociedade é muito importante saber a língua dessa sociedade. Embora conheça pessoas que se integraram bem sem grandes conhecimentos da língua do acolhimento, a Vera sublinha: *“na integração da minha família a língua foi importante e continua a ser importante”* (MD22). Foi pelo caminho dessa convicção que a Vera aprendeu sobre a LP *“que é uma língua falada por muitas pessoas no mundo/ não sei/ acho que é a sétima ou oitava mais falada”* (MD16), bem como gostar de falar a LP e até de não a considerar tão difícil, como no início.

No decorrer da entrevista a Vera reiterou em várias alturas a importância que atribui à LP, declarando que *“é a [sua] segunda língua mais importante”* (MD28), até mais importante que a língua russa, pensando *“na língua russa/ que foi a língua de igual importância com o moldavo muito tempo na Moldávia”* (MD28), e salientando o respeito e a valorização pela língua e pelo povo português: *“a ligação que tenho com o português não é tão forte/ se calhar nunca vai ser/ mas é uma língua que eu respeito muito/ como respeito este povo/ que nos recebeu aqui”* (MD28). Quando questionada como caracterizaria a LP em três palavras, a Vera enumera-as com muita facilidade, sem ter de pensar muito, mais do que três valores:

paciência ou calmo// humanidade/ são muito calmos e humanos os portugueses/ esperança ou confiança / é isto que nos transmite a LP/ viemos aqui para um futuro melhor/ por isso / nós esta língua/este povo/ este país/ nos dão esta esperança/ a esperança de conseguir o que não podíamos no nosso país (MD30).

Apercebemo-nos assim, que a Vera aprendeu o gosto pela LP através do gostar do povo português, fazendo uma associação língua/povo. Por não ter um emprego que lhe confira

uma possibilidade de usar mais a LP, a Vera vê essa situação como uma lacuna na sua competência linguística, sendo que tenta completar esta lacuna falando, quando possível, com as pessoas portuguesas que conhece, e lendo em português.

Quanto ao processo da integração na sociedade dominante portuguesa, a Vera conta que este correu bem e deu-se mais através dos filhos, nos anos de infantário e de escola. Embora nem um, nem outro dos elementos do casal tenham arranjado emprego na sua área da formação, mostram-se contentes com a vida que têm em Portugal, por estarem a conseguir assegurar aos filhos, que são bons alunos, como os pais o dizem, aquilo que na Moldávia podiam não ter conseguido. Contudo, hoje, depois de 16 anos, a Vera ainda se lembra de uma promessa que fez a si própria, a de voltar à Moldávia, e com muita emoção na sua voz confessa que ainda sonha com esse dia.

São uma família em que a LR e a cultura de origem têm um lugar importante. Falar sobre a LR, no dizer da Vera, “*A LINGUA DOS MEUS PAIS/ ((voz trémula e olhos lacrimejantes)) / dos meus avós/ dos meus antepassados*” (MD26), revelou-se ser uma das mais difíceis questões da nossa entrevista. As suas palavras carregadas de uma forte emoção, expressas numa voz trémula e com lágrimas nos olhos, transmitiram-nos ao longo da entrevista uma mensagem clara: a relação afetiva positiva que a Vera tem para com a sua língua de origem. Uma prova dessa relação foram também as três palavras escolhidas pela Vera para caracterizar a LR: *mãe, saudade e amor*, ou como diz Vera,

mãe/ porque quando penso na minha língua / penso na minha família/ e a primeira pessoa em que penso/ é a minha mãe/ ((olhos lacrimejantes)) //saudade/ tenho sempre saudades de lá//amor/ tenho um amor imenso pela minha língua/ a minha família/ o meu povo/ o meu país (MD30).

É este amor pela sua língua, pela sua família, pelo seu povo e pelo seu país que a Vera tenta transmitir, quanto pode, aos seus dois filhos. A Vera conta que na base da sua determinação em transmitir e manter a LH dos seus filhos está uma promessa que fez à sua mãe:

quando o mais novo tinha quatro anos/ fomos passar lá um mês e ele não queria falar romeno/ a culpa foi minha/ eu pensava que é pequeno/ é muito novo para aprender duas línguas no mesmo tempo/ e não insistia muito/ deixava-o falar português / então/ lembro-me que a minha mãe chorou ((olhos lacrimejantes)) e pediu-me que eu não deixasse acontecer isso// eu prometi que vou fazer por isso/ mas não é fácil (MD46).

Outra das razões que sustenta essa decisão é a de pensar que *“é bom saber mais de que uma língua/ nunca se sabe o que traz o futuro/ mesmo que não voltemos à Moldávia/ nunca se sabe.../como eles podem precisar de romeno”* (MD46).

Mais do que uma função cognitiva, a Vera confere à LH uma função de ligação familiar, uma coesão com a família alargada do país de origem: *“os meus filhos estão muito próximos dos avós/ se eles não falarem romeno/ como se entendiam?”* (MD46). A família mais alargada, incluindo os avós, tios e tias da Moldávia tem um papel muito importante na transmissão da LH e da cultura de origem aos seus filhos. Tanto que o filho Daniel desenha-se a falar com a avó pelo Skype (Figura 3) e quando questionado sobre a importância da LR, ele responde: *“se não fosse tão importante eu quando ia a Moldávia não sabia falar com os meus avós”* (D44).

Figura 3 – Uma conversa com a avó pelo Skype (desenhado por Daniel, 9 anos).



Ao explicar-nos o que representou no seu desenho, o Daniel insiste em transmitir-nos que ele fala com a sua avó por vontade própria e por gosto, sem que os pais lhe peçam: *“eu gosto/ não/ os meus pais não me pedem// eu quero falar”* (D40). O Daniel desenha-se a falar com a avó em romeno, a perguntar-lhe como está (*Ce faci bunica?*) e noutra dos balões de fala vemos a pergunta que dirige ao seu irmão, desta vez em português (*Não vens?*). Quanto à sua mãe, desenha-a perguntar em romeno: *Suna mama?* (É a mãe que está a ligar?). Esta situação mostra claramente os usos das duas línguas, bem como a consciência do Daniel acerca desses mesmos usos, o que mostra que as línguas podem

assumir diferentes estatutos na língua dos sujeitos e que estes as podem mobilizar em função dos interlocutores, tal como esclarecido a propósito de bi-/plurilinguismo (Capítulo 2).

No decorrer da entrevista apercebemo-nos da sua ligação muito forte para com a família de lá e ao que se deve a escolha desse momento para ser desenhado. O Daniel conta com muito entusiasmo sobre as férias interessantes que passa na Moldávia todos os anos no verão e que graças aos pais e aos avós sabe falar a LR, o que o torna especial: *“sinto-me especial/ sinto-me diferente da maioria dos meus colegas que só sabem falar português”* (D46). Embora refira que é mais fácil para ele falar português do que romeno, tendo algumas dificuldades em falar a LR, contudo considera importante saber falar a LR por mais uma razão: como diz ele, *“porque assim aprendo mais línguas e sei falar melhor”* (MD44).

Ao ouvir a falar o Daniel sobre a sua dupla nacionalidade, a LR e a LP, o país de origem e o país de acolhimento, a terra de lá e a terra de cá, a casa de lá a casa de cá, apercebemo-nos que é uma criança que gosta de tudo que é de lá e de tudo que é de cá, sabendo tirar proveito das suas múltiplas pertenças identitárias. Assim, a nossa entrevista começou num tom hilariante, o Daniel a contar-nos sobre a sua estratégia de identificação, num jogo entre a identidade para os outros e a identidade para si: para os portugueses é português e depois moldavo, para os moldavos – moldavo e depois português; continuou no mesmo tom divertido, contando que gosta mais da terra da Moldávia, porque tem lá a casa dos seus pais, mas também de Portugal, porque tem cá outra casa, e estão cá os seus amigos; e finalizou de uma maneira engraçada, o Daniel a declarar-nos que não gostava de ter a LR como disciplina na sua escola, porque assim deixava de ser especial. Esta situação evidencia o papel identitário da LR e LP, que dialogam nesse processo de construção, do qual o Daniel se mostra consciente e que marca uma singularidade autoatribuída.

Vivendo dividido entre a terra dos amigos e a terra dos avós, cabe aos pais do Daniel saber educar o filho neste diálogo e mestiçagem. Este é o maior desafio da Vera: *“o maior desafio é saber educar os filhos viver dignamente nos dois países/ respeitar as duas culturas/ aprender as duas línguas/ e gostar das duas...”* (MD72).

Ciente de que “*quanto menos eles [os filhos] falarem romeno/ mais falarão português*” (MD52), a Vera tenta ser crítica com ela própria e reconhece que “*...devia insistir mais na aprendizagem da LR*” (MD78). Considera que, das estratégias que usa para este propósito, “*falar em casa/ conversar em romeno/ é o mais importante*” (MD50), depois ter amigos do mesmo grupo de pertença, participar nas festas organizadas pelas associações moldavas, ler e escrever em romeno são ainda outras estratégias importantes, mas nem sempre ao seu dispor, devido a alguns fatores. Quanto a estes fatores, enumera a falta de tempo, a falta de organização e de mais empenho, bem como o não ter a família por perto. Neste sentido, aposta muito no apoio da família a distância, qualificando as conversas pelo Skype com a família de lá como uma grande ajuda.

Percebemos que na família da Vera a escrita não é das principais estratégias na transmissão da LH aos filhos, embora a mãe considere que aquilo que designa por não sobrecarregar os filhos significa, de facto, poupá-los demais. Lembra-se que no seu tempo, há quase quatro décadas, aprendeu dois alfabetos, o cirílico e o latim, escrevendo em romeno e em russo com o alfabeto cirílico e em francês com o alfabeto latim, de onde, conclui dizendo que “*hoje em dia/ esta geração parece aprender muito mais fácil as línguas / têm tudo para poder aprender / portanto/ às vezes eu penso que tenho pena demais deles ((ri))*” (MD76).

Quanto às culturas moldava e portuguesa, a Vera mostra aceitar as duas e ver só vantagens em ter duas culturas. Vê características comuns e diferentes entre estas, enumerando como diferentes, por exemplo, a cultura da escola, quanto à compra dos livros todos os anos, ou ao acesso difícil aos professores dos seus filhos, bem como algumas tradições de Natal e da Páscoa, e como comuns, o facto de sermos também cristãos e termos muitos dias santos a coincidir com os de cá. No entanto, pensa “*que é sempre bom conhecer mais de que uma língua/ mais de que uma cultura// ...uma pessoa não perde com isso/ pelo contrário/ só ganha*” (MD90). Sabendo que muitas pessoas se sentem confusas entre duas culturas e que não gostam de ser olhadas como diferentes, a Vera tenta ensinar os seus filhos a gostar de quem são, “*nunca se sentirem mal por causa de serem assim*” (MD92), pelo contrário, sentir-se especiais com isso.

No final da nossa entrevista a Vera quis acrescentar que “*era bom que na escola os professores valorizassem mais a língua de casa destas crianças imigrantes*” (MD100),

visto que o seu filho, acabado o terceiro ano, nunca foi perguntado por nenhum dos professores ou auxiliares se fala em casa outra língua, se sabe falar ou não a língua materna.

A família da Sónia vive em Portugal há 17 anos. Como na maioria das famílias de Leste, foi o marido que veio primeiro, depois a esposa e mais tarde a filha Alina. É o caso de uma família bilingue num terceiro ambiente linguístico, já que são um casal multilingue, ela - de origem moldava, ele – de origem russa. No tempo de sovietação era um prestígio casar com russos e falar russo em casa. Foi o caso desta família, bilingue na Moldávia e trilingue em Portugal.

Tendo na sua origem uma razão económica, esta situação faz assemelhar a migração da família da Sónia à migração da família da Vera e a muitas outras migrações de Leste. A Sónia confessa-nos que não teve nenhum contato anterior com a LP e que na escolha do destino para sua migração este aspeto não foi o mais importante. O principal era conseguir o visto para um país onde se arranjava emprego com facilidade. Sendo assim, no dizer da Sónia, não foram eles que escolheram Portugal como o destino da sua migração, foi Portugal que os escolheu: “...*nós não escolhemos o país/ o país escolheu-nos ((risos))// Portugal era o país onde era mais fácil abrir o visto*” (MC 06).

Chegados em Portugal, a língua do país de acolhimento foi a primeira das dificuldades a ser encarada. Assim, percebemos que a imagem que a Sónia teve sobre a LP no início do seu processo da integração difere muito da imagem que tem hoje. A língua que no início parecia difícil levando-a até chorar, com o passar dos meses começou a melhorar, ao ponto de hoje chegar a afirmar que “*agora/ às vezes até falta-me palavras da minha língua ((ri))*” (MC20). A Sónia lembra-se que não era só a língua que lhe parecia difícil, mas que tudo era para ela diferente: “*ao princípio sim/ ao principio claro/ é tudo diferente// eu não estava habituada/ estava a dizer que as coisas não estão bem/ não gostava de muitas coisas/ que detestava até*” (MC24).

Entretanto a Sónia lembra-se não só de momentos difíceis no processo de integração da sua família, também há os momentos passados com muita naturalidade e até com certa facilidade. Um destes momentos foi o do ingresso da sua filha mais velha na escola. A filha mais velha da Sónia tinha nove anos e andava no terceiro ano na escola na Moldávia. Em

Portugal chegou no mês de janeiro, sendo que a mãe, por um lado, não estava com grandes esperanças de conseguir uma vaga numa turma da idade dela e, por outro lado, como a filha não sabia uma única palavra em português, a mãe nem sequer pretendia obter esse lugar. A Sónia ficaria contente com menos: *“eu disse vamos perder este ano depois vamos começar o terceiro aqui// e queria uma vaga qualquer / nem que seja para o sexto/ só para ela ouvir a língua”* (MC28). A sua filha entrou numa turma do quarto ano, onde se arranjou uma vaga, mas a parte mais interessante foi a sua filha ter conseguido integrar-se e continuar na mesma turma, não sendo necessário voltar para o terceiro ano. Isto é que a Sónia designa como um momento fácil do processo da integração da sua família: *“entreguei-a na escola/ e daí para a frente só recebi elogios”* (MC26).

Em suma, percebemos que a família da Sónia teve uma integração bem-sucedida: muito fácil para a filha que tinha começado o terceiro ano na Moldávia e ingressou na escola portuguesa no quarto ano sem qualquer problema; e nada difícil para os pais, já que a mãe tinha arranjado emprego na área de hotelaria e restauração e tinha aprendido com facilidade a LP e o pai tinha arranjado emprego na área da construção civil.

Com o nascimento da segunda filha, a Cristina, o processo de integração desta família começa a ter outro rumo. Surge aqui uma das maiores questões para os pais: que língua deviam ensinar à filha? Embora o pai quisesse que a Cristina aprendesse russo, a mãe insistiu que a filha aprendesse a LP como sua L1, com o receio de mais tarde ter sotaque russo: *“eu falei com ela só português/ que eu não queria que ela depois fosse para escola ou jardim de infância e tivesse o sotaque de russo”* (MC 36). A Sónia conta que a experiência dos seus vizinhos russos que ensinaram a filha falar bem o russo e que depois veio a ter dificuldades em falar o português, fê-la pensar e decidir que *“é assim que tem de ser/ que a língua do país onde ela vive tem que ser a primeira língua”* (MC36).

Neste sentido, percebemos que no momento da sua decisão não tomou em consideração a língua do pai, a língua russa, e muito menos a sua língua, a LR. Nos primeiros anos, havia uma distribuição das línguas por cada membro da família, tal como nos relata a Sónia:

lembro-me da A quando era pequena/ e isso é uma coisa que comigo também acontece/ ela mal via a cara do pai falava russo/ via a minha cara e falava moldavo

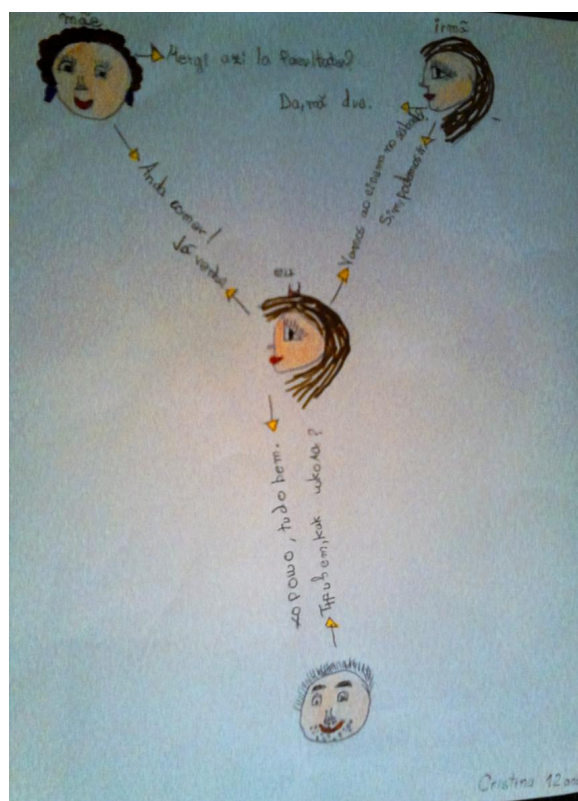
((ri)) // *eu virava-me para a filha mais velha/ era moldavo// virava-me para a mais nova/ era português//e virava-me para o meu marido/ e era o russo* (MC54).

Hoje, é uma família em que a maioria do tempo se fala a LP e, no restante do tempo, sobretudo russo. À LR dedica-se cada vez menos tempo e quem a usa é mais a Sónia, dirigindo-se à filha mais velha. Embora haja sinais de abandono da LH/ LR e da cultura de origem, contudo a Sónia sustenta que a LR continua a ser a sua língua materna e a sua LH, alegando que respeita muito a LP e considera “*que é muito importante saber falar um bom português// aliás/ depois de tantos anos/ é mais que necessário falar bem português*” (MC40). Se, no início, os pais ainda tentavam manter as duas LH, sobretudo a russa, nos últimos tempos são eles próprios a optar pela LP na sua comunicação do dia a dia.

No resultado da pequena tarefa para as mães entrevistadas quanto a caracterizar a LH e a LP em três palavras, a Sónia só pode pensar na sua família que restou na Moldávia. Tendo os pais falecidos há muitos anos, duas irmãs emigradas para a Itália e para a França, os únicos que a ligam àquele país são uma irmã e um irmão. O facto de os elementos da família falarem também russo, como tínhamos mencionado no capítulo 1 do nosso estudo acerca do bilinguismo do povo moldavo, fê-la preferir a língua russa à LR, visto que a língua russa tinha mais poder na Moldávia e possibilitava, neste caso, as suas filhas entenderem-se tanto com a família da mãe, como com família do pai.

Quanto à sua filha e às línguas que compõem o seu repertório linguístico, a Cristina assume que a LP é a língua que aprendeu com a mãe, e a sua L1 e a língua de que gosta mais: “*a minha mãe sempre falou comigo português// a língua portuguesa foi para mim a primeira língua que eu aprendi/ a língua que eu falei melhor*” (C36); a língua russa e a LR sendo as suas L2 e L3: “*russo é como a segunda língua para mim e moldavo talvez a terceira*” (C40). No desenho abaixo (Figura 4) podemos observar o quadro linguístico que a Cristina nos relatou.

Figura 4 – O panorama linguístico da família da Cristina (desenhado por Cristina, 12 anos)



A Cristina decidiu representar a distribuição das línguas faladas na sua família de uma forma mais gráfica, posicionando-se a si no meio e escrevendo frases para cada um dos membros da família. São frases escritas em três línguas, romeno, russo e português, porque, como nos explica a Cristina,

na nossa família fala-se português/ russo e moldavo//eu falo com a minha mãe português/ com a minha irmã também português/ e com o meu pai russo e português misturado// a minha mãe fala comigo em português ou em russo/ a minha irmã fala comigo em português/ e o meu pai fala russo e muito raramente português (C26).

Confrontámos a Cristina sobre qual das LH ouve mais na sua casa, bem como sobre qual das duas gosta mais de falar e ela nos contou-nos que: “*eu ouvi sempre os meus pais a falarem russo um com o outro*” (C36); “*também gosto [...] da moldava/ mas a moldava eu não falo*” (C42), “*quando a minha mãe fala com a minha irmã ou com as minhas tias/ eu percebo quase tudo*” (C44). Percebemos também, quanto à importância atribuída às duas LH, que a Cristina confere à LR menos utilidade e à língua russa mais poder, visto que “*eles lá sabem todos falar russo*” (C46).

Consideramos importante notar que a imagem que a Cristina tem sobre a LR e a língua russa é dependente da importância que a mãe atribui às duas LH e isto porque, como a Cristina refere, *“a minha mãe nunca me disse que ela ficaria contente por eu saber falar moldavo... se fosse tão importante para ela/ eu penso que ela me dizia isso”* (C74). Também, quando lhe pedimos que se imaginasse a aprender a LR numa “escola de sábado” pela vontade da sua mãe, não discordou, dando o exemplo da escola ucraniana que tinha frequentado seguindo o conselho da mãe.

A Cristina, no decorrer da entrevista, aparenta ter um ar de muito segura do que diz e do que sente. Foi essa a mensagem que nos transmitiu logo do início da nossa entrevista. Ao referir-se às suas pertenças identitárias, começa por afirmar que é portuguesa, movimentando-se no jogo identidade atribuída/autoatribuída, argumentando: *“então// ((muito segura de si/ fala como se isso fosse óbvio)) porque nasci em Portugal/ falo português/ e vivo em Portugal”* (C08), ou, ainda: *“eu sempre disse que sou portuguesa/ as minhas amigas me tratam como portuguesa/ o que dizem os outros não me interessa”* (C12). Mais ainda, com alguma contrariedade, afirma: *“eu sei que também tenho a nacionalidade moldava/ mas eu não sou obrigada de dizer que sou moldava”* (C14). Questionada onde sente que é a sua terra, responde: *“aqui/ em Portugal// na Moldávia é só passar férias/ aqui é toda a minha vida/os meus pais e a minha irmã/ os meus amigos/ os meus colegas de escola/ os meus vizinhos (...)”* (C56) ... *“a minha casa”* (C58). A Moldávia, diz ela, *“é a terra dos meus avós paternos/ é a terra da minha mãe/ da família da minha mãe/ tenho lá duas tias e os meus primos”* (C54). Neste caso vemos muito claramente uma dualidade identitária, na qual existe uma valorização de uma das dimensões de identidade cultural por parte da Cristina.

A Cristina é educada num ambiente em que a maioria do tempo ouve falar português, russo e raramente romeno, vê programas de TV em português e em russo, em que a mãe lia mais português para ela do que russo e hoje as leituras são todas em português, tendo cada vez menos interação com amigos moldavos e não indo de férias à terra dos pais todos os anos. Ainda assim, a Cristina hoje não discordava em aprender a LR, a sua segunda LH, a língua da sua mãe. Percebemos da entrevista com a mãe, que nos seus planos mais próximos está

ajudar a filha a praticar a LR também. A Sónia é confiante que chegou a altura certa para tal, por isso o que tenciona fazer é:

poderíamos começar/ eu penso que falando com ela moldavo pouco a pouco/ no início menos frases/ com o tempo mais/ ela começaria a falar moldavo/ porque a C tem facilidade em aprender línguas// eu penso que ela aprendeu russo que é mais difícil/ e não vai aprender moldavo/ que é mais fácil? (MC72).

Perguntámos à Sónia como vê as culturas moldava e portuguesa, se encontra mais características diferentes ou comuns. As diferenças que Sónia nos relatou não foram por si consideradas tão revelantes. Ao princípio achava tudo diferente, não gostava de nada, como diz ela,

tudo era o contrário// aquelas coisas mesmo da escola era claro não gostar / pois para mim era normal aquilo que eu conhecia// mas depois fui-me habituando// e hoje até posso dizer que acho o contrário/ hoje já não concordo com coisas de lá/ já estou habituada ao de cá (MC94).

Não considera as duas culturas muito diferentes, explicando, por um lado, por talvez não o serem, por outro lado, por ter-se habituado mais à cultura portuguesa. Neste sentido, relatou-nos o mesmo sobre as suas filhas, que consideram tudo que é de cá muito normal e natural, e vendo o que vem de lá com alguma relutância ou até vergonha. Embora a Sónia veja mais vantagens do que desvantagens em ter duas culturas e “*línguas quanto mais melhor*” (MC106), confessa que as suas filhas, talvez por serem muito novas, ainda não perceberam isso, mas pensa que “*com o tempo hão de perceber*” (MC112).

Tal como a família da Vera, a família da Sónia teve dificuldades para ultrapassar e desafios para enfrentar, também designando a falta do apoio da família como uma das maiores dificuldades. A falta desse apoio é sentida, por um lado, pelos pais, e, por outro lado, pelos filhos. Como diz a Sónia:

a dificuldade aqui é de não ter a família/ isso faz muita falta aos nossos filhos// não ter aqui avós /tios / tias/ no fim de semana/ primos// porque na segunda feira toda gente diz que teve com os primos / tios/ avós/ e os nosso não tem isso (MC78).

Contudo, a Sónia aceita antes lutar com as dificuldades e os desafios, mas não voltar para a sua terra. A decisão já está tomada e, muito categórica, a Sónia afirma: “*na Moldávia também me sinto bem/ mas não da maneira que me sinto aqui/ pronto*” (MA118).

A família da Maria também emigrou no pico da migração de Leste, sendo que vivem em Portugal há 16 anos. A Maria lembra-se até do dia em que chegou em Portugal, *“dia 18 de setembro vou fazer 16 anos desde que vim atrás do meu marido/ ele tinha vindo de facto seis meses antes de mim”* (MA04). Portanto, da mesma forma que as outras duas famílias, emigrou o marido da Maria e depois a Maria. As filhas, duas gémeas, nasceram só sete anos mais tarde, o que torna o processo de integração na sociedade de acolhimento em parte diferente do das outras duas famílias, visto que a integração não se dá através dos filhos. Nem os motivos que os trouxe a Portugal os assemelha às duas famílias anteriores: *“para ser sincera/ não sei se posso dizer como muitos dos nossos moldavos dizem/ que viemos para melhorar a nossa situação material//tanto eu como o meu marido viemos cada um de famílias em que dizendo assim/ não lhes faltou nada...”* (MA06), sendo que foi mais combinar o útil com o agradável: *“...recém casados /((sorri)) apeteceu-nos uma aventura// e no mesmo tempo a ideia de juntar um dinheiro para começar a nossa vida de casados agradou-nos...”* (MA06). O facto de não ter ainda as suas filhas permitiu-lhes embarcar nesta aventura com mais facilidade.

A Maria pensa *“que num processo de integração o mais importante é a língua”* (MA14), mas, segundo o relato dela, não é uma língua estrangeira que lhe vai dificultar a vida no início da sua integração. Assim sendo, e apesar de considerar a LP *“mais difícil comparada com a língua italiana/ espanhola ou francesa”* (MA10), ainda escolheu Portugal como destino da sua emigração. O facto de um tio seu lhe contar *“...só coisas boas deste povo/ da comida portuguesa/ do clima / das praias...”* (MA08) foi outra a razão para ter tomado esta decisão. Recém-licenciada em Psicologia e o marido, técnico em mecânica de automóveis, arranjam os dois facilmente emprego: ela - empregada de balcão num restaurante, ele - na construção civil. Aprenderam a LP com muita facilidade, rapidamente arranjam muitos amigos, tanto do seu grupo de pertença, como portugueses, portanto, como diz a Maria, *“...uma única coisa não estava bem/ ((olhos a lacrimejar)) // não tínhamos aqui a nossa família”* (MA14).

Na sua migração, longe da sua terra natal, a Maria traz consigo a língua, algo que a acompanhou e que a acompanhará para sempre, a LR significando para ela *passado, presente e futuro*. A relação próxima que tem para com a sua língua também sobressai das

outras três palavras que a Maria associa à sua língua: *mãe, família e terra natal*, todas estas com uma forte conotação afetiva. Queremos observar que das três mães participantes no nosso estudo a Maria foi a que se mostrou logo disponível e que sublinhou até numa das nossas conversas anteriores a entrevista que esta seria para ela como um momento de partilha das suas certezas e incertezas, das suas angústias e das suas felicidades, sendo que durante a nossa conversa tivemos momentos de muita emoção. Um destes momentos foi quando perguntámos sobre a importância que teve a LR na sua integração e em que a Maria respondeu:

muito importante para mim e para a minha família/ é minha língua materna que vai continuar para sempre a língua das minhas emoções/ do meu coração / do meu povo/ dos meus pais/ dos meus avós/ a língua em que posso chorar e a língua em que posso gritar de alegria ((tremor de voz)) <SIL> (MA18).

Avançando neste momento de retrospectiva, a Maria conta-nos uma história carregada de significado e de emoção, que tem a ver com o nascimento das suas filhas. Lembra-se que, mais uma vez, a LR deu o seu contributo, ao conseguir acalmar o choro das suas filhas na maternidade só quando falou em romeno:

o primeiro momento quando elas nasceram estavam a chorar muito ...((inaudível)) que foi uma cesariana complicada com duas gémeas/ e eu estava a tentar falar com elas em português/ acalmam-se que a mãe está aqui/ e elas não reagem / ali o meu medico disse/ tu não falaste com elas em português na barriga/ eu disse não/ falava em romeno/ então falas agora português porquê?// quando eu disse em romeno/ o mãe acalmam-se/ elas acalmaram-se logo (MA28).

Além de sublinhar a função da LR como suporte afetivo em todos os momentos da sua vida, a Maria explicou-nos que a importância atribuída à LR desde o início da sua chegada a Portugal até hoje advém do apoio que esta facultou na sua aprendizagem da LP. Os exercícios de comparação e de tradução da LR para a LP e da LP para a LR, argumentando com a base comum destas duas línguas, são exercícios que gosta de fazer até hoje: *“hoje eu falo português muitas vezes sem pensar muito / a fala tornou-se quase mecânica/ mas mesmo assim eu muitas vezes verifico/ ou seja faço comparação com as palavras romenas/ gosto de fazer este exercício de tradução” (MA16).*

Quanto à LP, a Maria quase que a chamava de segunda língua materna, associando-lhe tal como à LR, o *presente* e o *futuro*, menos o passado. Também a considera uma *conquista*,

uma conquista dela como imigrante. Sublinha que aprendeu a LP graças a este povo simpático e que foi com este povo de conquistadores que aprendeu a lutar por uma vida digna. Confessa que fala mais português do que romeno por causa dos amigos com quem tem convivido e *“porque na rua falamos português/ porque acaba por predominar a LP”* (MA40).

Hoje a família da Maria zela muito pela transmissão da LH/LR e cultura moldava às suas filhas, não negligenciando, no entanto, a língua e a cultura portuguesas. A Maria considera que a história sobre como conseguiu acalmar o choro das suas filhas na maternidade poucos instantes depois de terem nascido fê-la decidir: *“dali eu sabia que as minhas filhas tinham que falar português e romeno ao mesmo tempo”* (MA30). Sendo sobretudo ela encarregada da educação das suas filhas, por causa da ausência do pai a maior parte do tempo e devido também à sua formação como professora primária, a Maria adota as suas estratégias para manter e desenvolver a LH para as suas filhas. Ainda que não as veja propriamente como estratégias, percebemos que no seu dia a dia tem tarefas bem orientadas para esse fim. A começar pelo facto que em casa se deve falar só romeno, e que funciona quase como uma obrigação e quase como uma regra, até a falar pelo Skype todos os dias com a avó materna, a Maria considera que tudo ajuda: ler e escrever em romeno, aprender poesias e canções em romeno através da internet, participar nas festas moldavas ou expor os seus conhecimentos em romeno na escola, junto dos seus colegas, ter com os seus amigos moldavos, sobretudo, no fim de semana. Todas estas atividades são pensadas para ter um efeito positivo, do que a Maria não tem a menor dúvida. Por isso afirma, com muita firmeza: *“tenho a certeza que elas não se imaginam a não falar esta língua/primeiro// e segundo/ as minhas filhas têm muito orgulho em falar romeno/ constantemente dizem a muita gente que elas sabem falar duas línguas na perfeição”* (MA50).

Quanto às dificuldades que enfrentou até aqui na sua migração, a Maria relatou dois tipos de dificuldades: antes e depois do nascimento das filhas. Antes de nascerem as meninas, foi difícil decidir se queria seguir o caminho da migração e se ficaria em Portugal, caso escolhesse esse caminho. Depois, com o nascimento das suas filhas, num país que pensa ser a melhor escolha que podia ter feito, as dificuldades nem são sentidas como sendo assim muitas. Principalmente depois do ingresso das filhas na escola, a Maria conta que o seu

“maior desafio agora que elas estão na escola/ ahm/ é começar a aprender a gramática portuguesa com elas ((ri))” (MA80). Com efeito, ao ingressarem na escola e ao aprenderem a LP em contexto formal, os filhos tendem, muitas vezes, a operar como mediadores na aprendizagem linguística dos pais.

A Maria conta que por vezes tem dificuldade de perceber a cultura da escola portuguesa, considerando-a diferente daquilo que conheceu na sua terra. Contudo, a Maria sabe combinar as duas culturas da forma que obtenha resultados positivos. Encontrar um meio caminho entre atitudes de uma educação com mais restrições, a que foi habituada durante o regime soviético, e atitudes de uma educação para liberdade que têm as crianças aqui, foi o que a Maria considerou melhor para a educação das suas filhas: *“é bom para nós// é também saber por limites// e isso eu tenho a certeza que se elas estivessem na Moldávia elas teriam uma educação mais rígida e não com tanta liberdade”* (MA76).

De resto, a Maria explicou-nos que é difícil para ela ver diferenças entre as duas culturas depois de estar integrada nesta sociedade: *“quando a pessoa acaba por se integrar muito bem numa cultura/ penso que já mistura coisas da sua cultura de origem com coisas da cultura do país (...)”* (MA110), sendo que *“misturando as duas culturas chega um tempo quando nem dá pelas diferenças/ pelo menos não pensa nelas”* (MA112).

De alguma forma, a Maria mostra-se a favor de mais do que uma cultura e até de mais do que duas, explicando o princípio dela: *“desde que seja uma pessoa bem formada e com aquela capacidade crítica de ver as coisas boas nas culturas/ de aprender só coisas que lhe possam fazer bem/ essa pessoa só pode ganhar com isso”* (MA120). Este caso mostra-nos um bem-estar identitário com a sua híbrides, mestiçagem cultural e linguística.

A filha da Maria, também ela nos falou com muita emoção em certos momentos da nossa entrevista. Disposta a colaborar connosco desde o início, em comparação com a irmã que não se mostrou tão à vontade, a Anália confirmou muito do que a mãe tinha contado e ainda completou com outra informação sobre a vida da sua família.

Percebemos das suas primeiras respostas que é uma menina que aprecia as duas culturas e as duas línguas. A emoção com que nos explicou o porquê da sua dupla nacionalidade deixou-a a uma certa altura um pouco confusa, querendo convencer que sente que é

moldava, mas, no mesmo tempo, portuguesa. A mesma mensagem nos transmitiu o seu desenho (Figura 5).

Figura 5 – Duas situações comunicacionais, com a mãe – na hora de jantar e com a avó – pelo Skype (desenhado por Anália, 8 anos)



A Anália desenhou duas situações de conversa, uma - na hora de jantar com a mãe e a sua irmã e outra – a falar com a sua avó pelo Skype, como ela nos disse, *“eu queria desenhar os meus pais/ e a minha avó a falar pelo Skype/ porque os meus avós também são a minha família”* (A20). Nas conversas usa as duas línguas, a LP e a LR, mesmo na conversa com a avó, visto que depois de os ter visitado algumas vezes a avó aprendeu algumas palavras em português. No caso da sua irmã decidiu desenhá-la a falar mais português porque, diz ela, *“a mim parece-me que eu falo mais moldavo e a minha irmã mais português”* (A36).

Perguntámos qual foi a razão de ter escolhido estas cores para a toalha de mesa, se houve uma razão, e percebemos que foram escolhidas de propósito as cores da bandeira da Moldávia, representando a perceção da Anália do espaço que a LR ocupa nas dinâmicas familiares.

A partir do desenho a conversa desenrolou e a Anália contou sobre o orgulho que tem por saber falar a LR/LH e a facilidade e o gosto de falar a LP. Contou também que a Moldávia é a terra dos avós, dos primos, das tias e tios, sublinhando que a sua terra e a sua casa são em Portugal: *“aqui é a minha casa/ da minha irmã e dos meus pais”* (A64). Assim como nos contou sobre o seu gosto e interesse por aprender mais do que a LR/LH, insistindo para que a mãe lhe ensinasse a língua russa e fazendo um acordo com as suas colegas chinesa e

brasileira de maneira que, diz ela, *“elas ensinam-me algumas palavras em chine e brasileiro e eu ensino-as algumas palavras em romeno”* (A86). Esta situação denota uma motivação intrínseca para as línguas, uma curiosidade habitual em falantes plurilíngues conscientes das línguas enquanto capital comunicativo, afetivo e cultural.

Descobrimos que a Anália e a sua irmã aprenderam a LR sobretudo com a ajuda da sua mãe e da sua avó, mas que também a ajudou muito ver programas em romeno e particularmente ver os CD com desenhos animados em romeno, em casa ou nas suas viagens no carro: *“a minha mãe comprava CD(s) com desenhos animados em romeno quando íamos de férias a Moldávia e nós víamos os desenhos no carro// nós temos quase todos os desenhos em português e em romeno”* (A100).

Embora no final da entrevista a Anália tenha respondido que as perguntas não lhe pareceram difíceis, observámos que respondia com mais dificuldade ou com alguma confusão / nervosismo nos momentos em que comparava as duas línguas e culturas, sendo estas igualmente valorizadas por ela. Por fim, a Anália afirmou que gostava que a LR fosse uma língua/ uma disciplina na sua escola: *“porque eu podia ajudar os meus colegas a falar romeno”* (A124), sendo esta mais uma razão de orgulho pela sua LR/LH. A LR/LH surge, assim, como fator de afirmação identitária.

Para finalizarmos, podemos afirmar que a Maria tem uma família que apoia, respeita e valoriza ativamente as duas línguas e culturas, romena e portuguesa, e mostra-se disposta a valorizar mais do que duas culturas e a aprender mais do que duas línguas.

De uma forma geral, podemos afirmar que, a fim de satisfazer a necessidade de comunicar com os outros, levados pelo desejo ou pela necessidade (Coste, Mooore e Zarate, 2009), os pais e os filhos moldavos do nosso estudo desenvolvem competências em várias línguas. O modo como o fazem é dependente das representações que têm dessas mesmas línguas, em termos dos seus estatutos, funções, locutores, história, cultura, utilidade e particularidades (Andrade et al., 2007), das práticas e estratégias que usam, dos desafios que enfrentam neste processo e que apresentaremos a seguir.

Apresentadas as histórias das três famílias com as línguas romena e portuguesa no seio da sua vivência migratória, procuramos de seguida identificar e sistematizar ideias e aspetos transversais tendo por referência a problemática do nosso estudo.

4.2 Análise transversal / Entrevistas dos pais

4.2.1 Representações dos pais moldavos sobre a LH

As representações sobre a LH que os pais moldavos foram evidenciando no decorrer das entrevistas serão analisadas à luz de diferentes focos, que nos mostram como a LH pode ser encarada ora como recurso e ora como problema.

Questionadas sobre a **LH como instrumento de integração na sociedade de acolhimento**, todas as mães moldavas referiram-na como sendo muito importante. Argumentando que o caminho para a integração na sociedade de acolhimento passa, sobretudo, pela aprendizagem da língua dominante desta sociedade, como sublinha esta mãe, *“eu acho que/ para se integrar numa sociedade/ é importante saber falar a língua ...dessa sociedade”* (MD20,22), consideraram que a LH *“sem dúvida/ foi uma grande ajuda/ ajudou muito”* (MC32). Uma das mães explica em que consistiu esta ajuda: *“sem dúvida [o papel da LR na integração foi] o mais importante/ a origem comum da LR e LP...as palavras muitas delas quase idênticas/ a gramática da LR muito semelhante com a da LP/ tudo isso foi uma grande ajuda”* (MA16). Neste mesmo sentido, de ajuda devido à origem comum das LH/LR e LP, outra mãe relata que em certas alturas socorria-se das palavras romenas, quando lhe faltava as palavras em português, *“a LR deu uma grande ajuda/ pois há muitas palavras parecidas ou quase iguais/ assim eu chegava às vezes falar com palavras moldavas/romenas”* (MD24).

Percebemos também, no caso de duas famílias do nosso estudo, a família da Vera e a família da Sónia, que as aprendizagens da LH dos filhos mais velhos, não entrevistados no nosso estudo, facilitaram muito a aprendizagem da língua de escolarização no início do processo da integração. Aliás, foram duas histórias de sucesso académico que as mães contaram como resposta a uma das perguntas da entrevista que solicitava o contar de uma história interessante/marcante que tivesse a ver com a LH. Num dos casos, o irmão mais velho do Daniel, noutro, a irmã mais velha da Cristina, que chegaram a Portugal no mês de

dezembro e janeiro, respetivamente. O irmão do Daniel ingressou na escola no terceiro ano de escolaridade e a irmã da Cristina no quarto, neste caso devido à única vaga disponível. O importante aqui é o final feliz do ingresso na escola destes dois alunos imigrantes e a satisfação dos pais face aos resultados dos filhos:

nós chegámos em janeiro/ portanto a meio do ano letivo/ eu já contava que aquele ano estava perdido/ que era o terceiro//ela começou lá o terceiro e em janeiro chegámos aqui o terceiro já estava pela metade e eu disse vamos perder este ano depois vamos começar o terceiro aqui// e queria uma vaga qualquer / nem que seja para o sexto/ só para ela ouvir a língua// então conseguimos uma vaga no quarto ano/ e eu disse que não me importo/ pois para o ano ia fazer o terceiro// então ela foi para o quarto e continuou/ não sendo necessário voltar para trás (MC28);

a diretora disse para ir na turma dos mais novos/ para repetir um ano/ porque ela não acreditava que o meu filho conseguisse acompanhar os outros alunos/ por causa da língua// eu fiquei muito triste/ pedi que o deixasse até o final do período escolar / ou do ano escolar/ para ver os resultados dele// eu tinha muita esperança que ele vai conseguir/ disse que a língua é de mesma origem/ nós temos o mesmo alfabeto// ah/ pois/ lembro-me que a diretora disse de um ucraniano/ que não conseguiu// então/ eu disse / mas nós somos moldavos/ não temos nada a ver com a língua e alfabeto dos ucranianos/ para eles é mais difícil// e/ pronto/ coisas destas// o meu filho acabou o ano com a turma dele/ não foi preciso repetir o ano/ ele até teve bons resultados...(MD32).

Relativamente a estas duas histórias referenciadas como razões instrumentais e utilitárias da LH no processo de integração dos seus filhos na sociedade de acolhimento e que constituem, desse modo, mais um argumento da LH como uma mais-valia para as futuras aprendizagens dos sujeitos, relembramos o que salienta Goullier (2011) na nossa fundamentação teórica: o conhecimento e o uso das LH não são prejudiciais para a aprendizagem da língua de escolarização, muito pelo contrário, os recursos oferecidos aos alunos pelas suas LH podem e devem ser usados para facilitar o seu acesso ao conhecimento.

Seguindo os enunciados dos nossos sujeitos, estamos também perante razões que vão ao encontro de uma dimensão afetiva da LH, de onde conceptualizámos a **LH como objeto afetivo**. Referenciamos aqui os enunciados que focam o suporte afetivo que a LH oferece aos pais desde o início do processo de integração e até hoje. Solicitadas para caracterizar a LH em três palavras, todas as palavras enunciadas apresentaram uma forte conotação

afetiva. Como se segue nos exemplos abaixo assinalados, palavras como *mãe, família, terra natal, amor, saudade* vêm confirmar a relação afetiva das mães moldavas com a LH:

a LR ?/ ((pensa)) o primeiro pensamento que me vem na cabeça é a mãe / depois se calhar será família e terra natal/ mas posso dizer de outra maneira/ passado/ presente e futuro// em todos os momentos da minha vida a LR me acompanhou/ me acompanha e tenho certeza que me acompanhará (MA22);

“mãe/ porque quando penso na minha língua... e a primeira pessoa em que penso...// saudade/ tenho sempre saudades de lá...// amor/ tenho um amor imenso pela minha língua” (MD30);

“família/ é a única coisa que eu tenho lá/ de que tenho saudades” (MC42).

Sendo as nossas entrevistas enquadradas no tema da imigração e da LH, e dado que as respostas focavam experiências e vivências pessoais, houve alturas em que o lado emocional “falava mais alto” que o lado racional, e esta foi uma destas alturas. Foi necessário, nos exemplos que se seguem, descrever o comportamento verbal do sujeito, visto que umas palavras tinham um tom mais carregado, outras sendo pronunciadas numa voz trémula e outras ainda um conjunto de emoções: *“a LR foi e continua a ser a minha língua materna/ nunca vou esquecê-la/ ou deixar de falar / É A LINGUA DOS MEUS PAIS/ ((voz trémula e olhos lacrimejantes))/ dos meus avós/ dos meus antepassados” (MD26); “...é minha língua materna que vai continuar para sempre a língua das minhas emoções/ do meu coração / do meu povo/ dos meus pais/ dos meus avós/ a língua em que posso chorar e a língua em que posso gritar de alegria ((tremor de voz)) <SIL>”(MA 18).* Devemos sublinhar que o momento de silêncio no enunciado anterior serviu para que a mãe controlasse as suas emoções e procurasse transmitir-nos que não hesita naquilo que sente, mas que, pelo contrário, está muito segura nos seus sentimentos perante a LH e que tenta transmitir esta segurança às suas filhas, continuando quase num tom manifesto: *“tenho a certeza que elas têm uma relação muito próxima [com a LH]/ e tenho a certeza que elas não se imaginam a não falar esta língua/primeiro// e segundo/ as minhas filhas têm muito orgulho em falar romeno...” (MA50).*

O conceito de LH, como tem sido mencionado no segundo capítulo do nosso estudo, remete para a ideia de família, de pais, de casa, esta como lugar de encontro dos membros

da família, por isso quando questionadas sobre as razões de considerar importante a aprendizagem e manutenção da LH, não foi pura coincidência que as respostas das três mães apontassem todas para a coesão familiar como sendo a mais importante razão. Daí a **LH como o fator de coesão familiar** merece o devido destaque aqui. Todas as mães mencionarem nos seus enunciados a comunicação na LH como uma condição indispensável para que haja ligação entre pais e filhos, bem como entre família de “cá” e família de “lá”, o que nos permite inferir que a família no sentido de pais e filhos, mas também no sentido da família alargada (avós, tios, tias, primos e primas do país de origem) tem um papel muito importante na manutenção e desenvolvimento da LH dos filhos. Se no caso de duas famílias as respostas foram consensuais, como vimos nos enunciados a seguir: “...*os meus filhos estão muito próximos dos avós/ se eles não falarem romeno/ como se entendiam?...*” (MD46) e “... *é importante elas manterem uma ligação com a nossa família de lá... se não for a falar romeno/ acho que não há hipótese de continuar a ter uma relação/ para conseguirem falar / conseguirem entenderem-se*” (MA42), já no caso da terceira, onde os pais são de origem moldava e de origem russa, sendo que se trata de duas LH, romena e russa, assistimos a uma situação complexa em que a mãe refere que na família, no sentido de pais e filhos, a coesão familiar é assegurada através de três línguas, e, quanto à comunicação com a família da Moldávia, opta-se por ser escolhida a língua russa, LH do pai:

nós em casa falamos três línguas/ com a filha mais velha eu falo moldavo/ às vezes português // com a mais novo falo mais português e russo// como a língua do pai é russa/ ele fez questão ela saber russo // lá na Moldávia toda gente sabe falar russo e enquanto os pais dele (os avós) não sabem falar moldavo...// assim sendo/ ela fala mais russo do que moldavo// mas percebe moldavo (MC34).

Como podemos constatar, existe uma relação de interdependência entre as duas subcategorias acima apresentadas, LH como objeto afetivo e LH como fator de coesão familiar, e do resultado desta relação parece depender a aprendizagem e a manutenção da LH dos filhos destes pais moldavos. Observamos, assim, que tal como as crianças são mais propensas a manter a língua que aprenderam em casa com os pais quando sentem a sua família mais unida (Tannenbaum and Howie, 2002, in Park e Sarkar, 2007), de igual forma, a erosão / abandono da LH pode influenciar a relação afetiva, cognitiva e comunicativa numa família de imigrantes (Wong Fillmore, 2000). Ou seja, tanto podemos

dizer que uma LH terá um papel importante só numa família unida, como podemos afirmar que a erosão / abandono da LH porá em causa a relação afetiva e comunicativa desta família.

Constatámos que a LH também é considerada como objeto cognitivo, ainda que esta função seja atribuída de uma forma mais ou menos consciente. Vemos a seguir o enunciado de uma mãe que refere expressamente a **LH como objeto cognitivo**, mais concretamente, como apoio no futuro dos seus filhos: *“é bom saber mais de que uma língua/ nunca se sabe o que traz o futuro/ mesmo que não voltemos à Moldávia/ nunca se sabe.../como eles podem precisar de romeno/ em alguma coisa há de ajudar”* (MD46), acrescentando mais adiante *“é sempre bom conhecer mais de que uma língua/ mais de que uma cultura// ...uma pessoa não perde com isso/ pelo contrário/ só ganha”* (MD90), ganho esse que pode ser, por exemplo, o aumento de autoestima: *“...uma pessoa com muitos conhecimentos tem uma autoestima maior que outra com menos conhecimentos”* (MD 92).

Outra mãe aponta esse apoio da LH para o sucesso escolar dos alunos imigrantes, exemplificando com uma história sobre uma aluna com uma biografia linguística complexa, falante de quatro línguas, devido a pais de origens diferentes num terceiro ambiente:

a mãe é ucraniana e o pai é moldavo/... e a menina deles fala quatro línguas no mesmo tempo... foi a melhor aluna do ano dela e a falar quatro línguas/ não todas na perfeição/ mas razoavelmente bem... falando mais do que uma língua ajuda estes alunos ter sucesso na escola (MA100).

Constatámos ainda que nem todos os enunciados valorizam a LH como um recurso, também existe os que a compreendem como não importante e até como uma barreira na aprendizagem da língua dominante. Assim, conceptualizámos a subcategoria **LH como problema** e procurámos perceber porquê a LH pode ser vista como um problema ou como uma barreira na vida de um sujeito. No entender de uma mãe, a única a apontar para esta evidência, e perante a situação complexa de escolher uma das duas LH como primeira língua que a sua filha teria de aprender, esta encontra a solução na escolha da terceira, a língua dominante:

com a mais nova insisti que a sua primeira língua fosse português// porque eu ainda me lembro que o meu marido queria que ela aprendesse russo/ mas eu queria falar nos primeiros dois-três-quatro anos português/ eu falei com ela só português/

que eu não queria que ela depois fosse para escola ou jardim de infância e tivesse o sotaque de russo (MC 36).

Assim sendo, vimos que é favorecida a língua dominante em detrimento das duas LH: primeiro, o pai opta pela língua russa com a L1 da sua filha, sendo esta entendida tanto por russos e como por moldavos (como vimos no outro enunciado desta mãe, bem como no capítulo 1 da fundamentação teórica) e, segundo, talvez pela mesma razão, a mãe não insiste na escolha da LR como L1 da sua filha, sendo que o caminho mais fácil na altura foi escolher a língua dominante, a LP, como L1 e como LM da sua filha. A imagem que esta mãe atribuiu às duas LH, foi uma de não-importância, de não-poder (Garcia, 2005), no caso da LR, ou de barreira (Soares, 2010) /problema (Ruiz, 1984, in Zhang e Slaughter-Defoe, 2009), no caso da língua russa. Nas famílias trilingues, é comum optar só por uma LH, visto que é necessário um sólido suporte linguístico para manter as três línguas ativas, e os casos em que os avós estão prontos a dar este apoio (Braun, 2012) não são muitos. No caso desta família optar por uma LH, a língua russa, acabou por ser também um problema, um “problema de sotaque”.

Como a competência em uma das línguas de um indivíduo plurilingue não pode ser estudada isoladamente de suas outras línguas (Coste, Moore e Zarate, 2009), pretendemos também conhecer as representações dos pais moldavos sobre a LP, outro dos recursos que fazem parte do repertório dos sujeitos entrevistados.

4.2.2 Representações dos pais moldavos sobre a LP

Considerámos importante, de igual maneira, conhecer as representações de pais moldavos associadas à LP, como língua dominante da sociedade de acolhimento. Neste sentido, a partir dos dados, concluímos que a LP, tal como a(s) LH do(s) moldavos, constitui um importante instrumento de integração na sociedade de acolhimento.

Os dados evidenciam o papel importante da LP na integração na sociedade do acolhimento, assim como vemos nos seguintes exemplos: “*eu penso que num processo de integração o mais importante é a língua*” (MA14), ou, “*eu acho que/ para se integrar numa sociedade/ é importante saber falar a língua ...dessa sociedade*” (MD20, 22), “*na integração da minha família a língua foi importante e continua a ser importante*” (MD 22). Desse modo, considerámos a **LP como instrumento de integração na sociedade de acolhimento**.

Questionadas as mães quanto à imagem que tinham da LP antes da emigração, constatámos que as três tinham diferentes representações. Embora as mães moldavas tivessem em comum a ideia que a LR e a LP têm a mesma origem latina, todavia para umas a ideia era vaga. Se para uma mãe a proximidade linguística foi uma das razões de escolher o Portugal como o seu país de imigração: *“sabia que é um país onde se fala uma língua de origem latina... / onde emigravam muitos moldavos/ por causa de facilidade de aprender a língua// um dos motivos foi este/ aprender fácil a língua...”* (MD14), para outra mãe, ainda que reconhecesse a importância deste fator: *“...um país onde sabia que se fala uma língua latina é preferível a um em que a língua se aprende mais difícil”* (MA08), não opta por este critério quando escolhe o seu destino de imigração: *“sabia que é uma língua de origem latina/ mas que é mais difícil comparada com a língua italiana/ espanhola ou francesa... a ideia que tinha da LP era das telenovelas brasileiras”* (MA10), sendo que, diz ela: *“... eu não parti com a ideia que a LP sendo uma língua estrangeira me vai dificultar a vida no início..”*(MA12).

Constatámos, portanto, que o grau de facilidade/dificuldade atribuído pelos sujeitos à aprendizagem da língua dominante é determinado por variáveis como a distância/proximidade linguística, ou a aproximação/distância cultural, ou ainda, a relação afetiva com a língua e a cultura de acolhimento, como vemos nos seguintes enunciados: *“na altura pareceu-me difícil/ eu até chorei// eu estava a dizer que nunca vou falar esta língua// na altura foi muito difícil/ mas depois quando passou um mês/ já comecei a perceber/ passado três meses/ eu já comecei a falar”* (MC18) e *“ao princípio claro/ é tudo diferente// eu não estava habituada/ estava a dizer que as coisas não estão bem/ não gostava de muitas coisas/ que detestava até”* (MC24).

Assim, ao passo que para umas mães podemos anotar uma certa facilidade em aprender a LP, para outras a aprendizagem da LP tem sido assumida como difícil. Temos, portanto, esta evidência, de facilidade/dificuldade de aprendizagem da LP, mas vimos, também, que depressa a situação foi ultrapassada: *“a língua aprendemos em pouco tempo...”* (MA14), tempo esse que aparece quantificado em “três meses” no enunciado de outra mãe, e até ao ponto de dizer que *“agora/ às vezes até falta-me palavras da minha língua ((ri))”* (MC20).

Assistimos, desse modo, a uma passagem da língua como instrumento de integração na sociedade de acolhimento para uma **língua como instrumento de comunicação nesta sociedade**.

Enquanto imigrante num país com a língua diferente da sua, o indivíduo passa a sentir a necessidade de aprender e comunicar na língua de acolhimento. Se, no início, a aprendizagem e uso da língua dominante tem como objetivo a integração na sociedade de acolhimento, dado por findo o processo de integração, a língua torna-se num instrumento de comunicação indispensável no dia a dia do imigrante, num instrumento de relacionamento com o mundo à sua volta. Passado algum tempo, essa necessidade de comunicar na língua de acolhimento passa a ser uma questão de respeito e mais que uma obrigação por parte dos imigrantes. Foi esta a imagem que nos passaram os seguintes enunciados: *“eu respeito muito a LP e considero que é muito importante saber falar um bom português// aliás/ depois de tantos anos/ é mais que necessário falar bem português”* (MC40); ou, *“é como se fosse a segunda língua... a ligação que tenho com o português não é tão forte/ se calhar nunca vai ser/ mas é uma língua que eu respeito muito”* (MD28); ou ainda, *“a LP é como a segunda língua para mim agora/ não posso dizer que é a segunda língua materna / porque não é a língua da minha mãe/ mas eu quase que a chamava assim...”* (MA20). Como observamos, esse respeito vai até mais longe, ao ponto de considerar a LP quase como a sua língua materna. Estes enunciados remetem para uma relação próxima com a LP, relação essa que surge em correspondência com a relação afetiva destes imigrantes com a LH, mas desta vez enroupada numa relação de respeito e valorização perante a língua do país de acolhimento.

Anotámos, também, que os sujeitos entrevistados associaram ao respeito pela LP, igualmente, o respeito pela cultura e pelo povo português. Solicitadas a caracterizar a LP com três palavras, as mães foram todas consensuais quanto ao respeito pelas língua e cultura deste povo e, sobretudo, quanto à confiança que têm no povo português. Vemos, a seguir, as palavras que relacionaram as mães moldavas às LP, cultura e povo português: *“hospitalidade/ acho o povo português hospitaleiro e quando penso na LP eu penso no povo deste país e também na cultura dele...confiança/ viver tantos anos num país significa ter confiança neste povo/ ter confiança numa vida melhor neste país* (MC44), na opinião

desta mãe, enquanto a LH é o passado, o presente e o futuro, “ *a LP também é o presente e o futuro / só não posso dizer o passado/ mas vou caracterizá-la como sendo uma conquista uma conquista nossa/ dos imigrantes...* ” (MA22) e “*paciência ou calmo// humanidade/ são muito calmos e humanos os portugueses/ esperança ou confiança / é isto que nos transmite a LP*” (MD30).

Questionadas quanto aos momentos em que usam a LP, a quantidade de tempo que passam a falar português, como e com quem o fazem, destacámos três contextos em que é usada a LP:

Quadro 4 – Contextos de uso da LP pelas mães moldavas

No trabalho	Em casa	Fora de casa
<p><i>“eu no meu trabalho falo pouquíssimo português/ porque estou mais tempo sozinha”</i> (MD34)</p> <p><i>“no tempo do meu trabalho”</i> (MC58)</p>	<p><i>“se em casa também uma parte do tempo uso português/ claro que assim posso dizer que das três línguas e a LP que eu falo mais... eu acho que até já sonho em português”</i> (MC58)</p>	<p><i>“na rua/ quando encontro pessoas conhecidas portuguesas falo ...”(MD34)</i></p> <p><i>“com os vizinhos do meu prédio/ obviamente que falo português”</i> (MC58)</p> <p><i>“a LP uso mais...português falo 70%...porque / tudo que é fora de casa fala-se português/ porque temos muitos amigos que temos convivência todos os dias que falamos português/ porque na rua falamos português/ porque acaba por predominar a LP”</i> (MA36,38,40)</p>

No trabalho, em casa ou fora de casa, certo é que a LP é um recurso que faz parte do repertório plurilingue do imigrante moldavo e junto com outros recursos disponíveis contribui na construção de uma competência plurilingue que permite a estes indivíduos plurilingues agir em diferentes circunstâncias.

4.2.3 Práticas de uso e aprendizagem da LH

Analizadas as representações dos pais moldavos sobre a LH e a LP, de seguida, pretendemos analisar as práticas de uso e aprendizagens da LH pelos filhos. Assim sendo, parámos a nossa atenção em três aspetos: os contextos de uso da LH, a frequência de uso da LH e a presença/ausência de estratégias que os pais adotam na aprendizagem da LH.

Quanto aos **contextos de uso da LH**, e como era de esperar, foi mais apontado o uso da LH em casa. Portanto, vimos na análise da LH como objeto de coesão familiar e vemos agora que a LH pode ser vista como língua de casa (home language, cf. Little, 2010), sendo a casa o ponto de encontro de diferentes membros da família, neste caso pais e filhos (Melo-Pfeifer, 2014). Verificámos que se recorre à LH quando é para ajudar os filhos na hora de fazer os trabalhos, ou quando é para falar com a família do país da origem: “*se for assim para dar uma explicação de género de uma verificação falo em romeno...*” (MA46); “*na hora de fazer os trabalhos de casa às vezes é preciso explicar em português/ mas mesmo assim eu tenho que recorrer a língua romena/ porque sou eu que não sei bem explicar em português*” (MD42); “*... com a minha família de Moldávia/ em casa...*” (MD34).

Sem ser com os membros da família, os pais moldavos usam a LH com os amigos moldavos de cá, de Portugal: “*...tentamos em casa falar só romeno/ ...e depois é com os amigos...*” (MA34); “*...com as minhas amigas moldavas...*” (MD34).

Considerámos interessante o enunciado de uma mãe que especifica o uso da LH para os momentos de nervosidade e ansiedade, ou seja, nestes momentos mesmo que comece a falar em português acaba por usar o romeno, e até o russo: “*((sorri)) quando estou enervada/ posso começar em português e acabo em moldavo/ também quando lhe quero falar mais depressa sobre alguma coisa/ sempre uso as duas e até as três línguas/ o russo também// faço uma mistura das três...*” (MC54).

Interessámo-nos pela **frequência de uso da LH** e percebemos que há quem tenta a falar sempre que pode: “*eu tento falar sempre que posso em romeno/ para eles não esquecerem a língua e a cultura materna/ que vêm dos seus bisavós/ dos avós/ dos pais*” (MD44); há quem faz os possíveis para falar todos os dias: “*todos os dias em casa com as minhas filhas falamos romeno...se não for todos os dias/ é dia sim/ dia não/ temos convivência com*

amigos nossos moldavos” (MA34); e há quem fale mais a LP, mas mesmo assim, pensa que não passa um dia sem falar umas palavras em romeno: *“penso que falo todos os dias moldavo// nos últimos tempos acontece falar mais a LP/ mas penso que não passa um dia sem eu falar moldavo/ ao menos umas palavras”* (MC52).

Questionados sobre as **estratégias que usam os pais moldavos na aprendizagem da LH dos filhos**, podemos dizer que, de algum modo, todos se preocupam com isso. Analisadas as unidades de registo que remetem para todo o tipo de atividades que, no entender dos pais, são estratégias direcionadas para aprendizagem da LH dos filhos, constatámos que há pais mais passivos, como há os mais ativos, há os que adotam estratégias propositadamente neste sentido e há os que deixam que a aprendizagem surja de uma maneira natural.

Assim, temos o caso da família da Sónia com duas LH em que a mãe adota uma estratégia de dar prioridade primeiro à uma LH, à russa, e mais tarde à segunda, à romena, e explica o porquê desta estratégia: *“andou pouco tempo numa escola ucraniana... a língua dos avós do pai é ucraniano”* (MC68), *“...deixei para mais tarde o moldavo/ para não criar uma confusão na cabeça dela”* (MC70), sendo que, diz ela: *“...nos últimos anos já andamos a dizer com a filha mais velha que temos de falar com a pequena mais moldavo// para ela praticar também/ agora que sabe russo ela não se vai esquecer”* (MC62). Esta mãe pensa que *“...falando com ela moldavo pouco a pouco/ no início menos frases/ com o tempo mais/ ela começaria a falar moldavo...”* (MC72). Este tipo de decisões acontece em famílias trilingues, como referimos mais acima o estudo de Braun (2012), quando há ausência do suporte linguístico de parte dos avós. Neste caso podemos inferir que a decisão foi dos pais de não dificultar a aprendizagem das duas LH em paralelo, optando por uma aprendizagem sequencial.

A Maria admite que não usa estratégias em especial, mas, em contrapartida, guia-se de umas ditas “regras”, como falar no fim de semana só romeno, ou quando se encontra com as suas filhas, falar só romeno: *“não uso estratégias em especial... no fim de semana temos que... falar só romeno”* (MA54); *“... passeamos na rua / ou em casa nós as três temos de falar só romeno...”* (MA56). A Vera partilha da mesma opinião, considerando que falar em casa é o mais importante: *“...falar em casa/ conversar em romeno/ é o mais importante...”* (MD50).

No entanto, devemos anotar que estas mães preocupam-se, também, com atividades de literacia, como explica a Maria: “(insiste com a escrita da LR) *porque eu gostava que as minhas filhas saberem ler e escrever romeno / porque elas quando forem para Moldávia pudessem ler os livros que eu li e que o avô tem na biblioteca*” (MA94), ou combinar encontros com amigos moldavos, ou conversar pelo Skype com a família da Moldávia, ou ainda, como explica a Vera, participar nas festas organizadas pelas associações moldavas: “*no fim de semana vamos ter com amigos nossos moldavos... com os adultos falam em romeno... falamos pelo Skype com a família de lá... participamos nas festas organizadas pelas associações moldavas...*” (MD50).

Solicitada a opinião acerca das “escolas de sábado” organizadas pelas associações moldavas, as três mães consideram importante existir estas escolas “*...para melhorar a LR/ a parte oral/ e escrita/ porque não?*” (MD 62), mas devido a certos fatores, esta não é uma das estratégias adotadas até à data. Veremos mais adiante quais são estes fatores, bem como os fatores responsável pela ausência de outra estratégia das práticas destes pais, como a leitura em romeno: “*eu lia para eles histórias/ contos em romeno/ agora não...//...isto é ler/ e escrever*” (MD50).

Quadro 5 - Práticas do uso da LH dos pais moldavos

Contextos	Frequência	Estratégias
Em casa: com a família (pais e filhos), com a família alargada, na hora de fazer os trabalhos	Sempre / Todos os dias Todos os fins de semana Dia - sim, dia - não	Falar em romeno Atividades de literacia: ler e escrever em romeno Conviver com amigos moldavos Falar pelo Skype com a família alargada Participar nas festas das associações moldavas Participar nas “escolas de sábado” (no futuro)
Fora de casa: com os amigos moldavos		

O quadro acima apresentado permite ter uma visão global acerca das práticas de uso da LH por parte dos pais moldavos. Neste contexto, uma mãe mostra-se ciente de que “*quanto menos eles falarem romeno/ mais falarão português*” (MD52), sendo que para isso não acontecer o mais importante “*é ... praticar mais*” (MA58).

Há uma discrepância entre os relatos dos pais sobre a importância da LH e as práticas que usam para preservar a LH dos filhos. Procurámos entender a origem desta discrepância e, desse modo, dar uma explicação à ausência destas práticas em certos casos.

4.2.4 Desafios que os pais moldavos enfrentam na manutenção da LH

Cada migração tem os seus sucessos e a suas oportunidades, como tem as suas vicissitudes e como não é isenta de dificuldades e desafios que se inscrevem na história de cada família e de cada indivíduo. Não foi alheio ao interesse do nosso estudo saber quais são os desafios desses pais moldavos no seu processo migratório, quanto à manutenção da LH dos seus filhos.

Assim, percebemos que esses desafios são tanto maiores por parte dos pais, quanto mais se estes sentem responsáveis pela construção da identidade dos seus filhos. Os desafios aqui analisados referem-se à manutenção por parte destes pais da LH dos seus filhos e enquadrámo-los em três subcategorias: primeiro, pretendemos conhecer as dificuldades que passam os pais moldavos neste sentido; segundo, tentámos perceber os fatores situacionais/contextuais que interferem no desenvolvimento e na manutenção da LH; e terceiro, tentámos compreender o quanto se sentem responsáveis estes pais neste processo todo.

Quanto às dificuldades que os pais moldavos enfrentam na manutenção da LH dos seus filhos, questionámos as mães sobre os desafios que enfrentam tendo os filhos a crescer noutro país que não o seu. As mães entrevistadas destacaram em comum a ideia de língua dominante como dificuldade maior na educação dos filhos: “*o meu maior desafio agora que elas estão na escola...é começar a aprender a gramática portuguesa com elas ((ri))*” (MA80). A mudança da língua é um dos problemas mais importantes que o imigrante tem de enfrentar, como vimos no estudo de Grinberg e Grinberg (1996). Como estes autores destacam, em geral, o imigrante adulto tem mais dificuldades de que a criança para se

integrar no ambiente novo e se deixar impregnar pela nova língua, tal como vem salientado no enunciado desta mãe: “... *quem teve que fazer estes ajustes somos nós/ os pais/ os filhos não passam por aquilo que nós passamos ...*” (MD72). Assim, podemos dizer que estes pais enfrentam um tipo de desafios quando se trata da sua comunicação com o povo nativo do país de acolhimento, depois enfrentam outro tipo de desafios quando se trata da comunicação com os seus filhos. Isto, sobretudo, quando os pais querem educar os filhos a conciliar duas línguas e duas culturas, tal como vimos destacado no discurso desta mãe: “...*depois a língua/ quando é para ajudá-los nos trabalhos/ ou até educá-los/ e transmitir os valores da nossa cultura...*” (MD66), “...*acho que o maior desafio é saber educar os filhos viver dignamente nos dois países/ respeitar as duas culturas/ aprender as duas línguas/ e gostar das duas...*” (MD72). Com efeito, podemos concluir: sustentar o crescimento de filhos plurilingues e biculturais não é uma tarefa nada fácil.

O facto de não ter o apoio da família neste percurso todo prende-se com outro tipo de dificuldade que evidenciam as entrevistadas: “...*não ter a família/ isso faz muita falta aos nossos filhos// não ter aqui avós /tios / tias...*” (MC78); “*ninguém que nos ajude// em pequenos não podia um minuto deixá-los (os filhos) com alguém/ não tinha com quem ...*” (MD66) e que ao mesmo tempo podemos considerar que dificulta ainda mais as outras dificuldades.

No entanto, queremos concordar com uma mãe que destaca: “*é difícil ser mãe/ uma boa mãe/ em qualquer lado/ mesmo no teu país/ mas é mais difícil fazer este papel numa terra estrangeira...*” (MD72).

Referimos anteriormente que a ausência de certas práticas de aprendizagem e manutenção da LH, como a das “escolas de sábado”, por exemplo, sendo essa realidade resultado de **fatores situacionais / contextuais que interferem no desenvolvimento e na manutenção da LH**. Várias unidades de registo indicaram que a *falta de tempo* é um dos fatores condicionantes destas dificuldades: “*de não estar mais tempo juntos/ por causa da escola*” (MD52). Uma mãe refere ainda o fator da distância que interfere na participação na “escola de sábado”: “*é um pouco longe e para ir lá tínhamos que desistir das atividades que elas estão a fazer ao sábado*” (MA66).

São, também, acusados, os fatores da organização e do empenho: “...*falta de organização...*” (MD80); “*é preciso mais esforço por nossa parte...*” (MD74). Além disso, a ausência de familiares nucleares pode ser igualmente um fator importante neste processo.

A prova que estes pais se preocupam, cada um do seu modo, com a manutenção da LH advém, também, do facto de eles se responsabilizarem a si próprios, autoatribuindo-se, assim, o papel importante que têm nesta tarefa de transmissão da LH aos filhos, como vem neste enunciado: “*da mãe/ a responsabilidade é só minha/ não vou responsabilizar ninguém que as minhas filhas não sabem suficientemente bem a LR/ sou eu a única responsável/ e claro/ também o pai*” (MA96). Falamos, neste sentido, de **papeis autoatribuídos**.

Mais ainda, uma mãe tenta ser crítica com ela a reconhecer “*que devia insistir mais na aprendizagem da LR*” (MD78) e critica as políticas linguísticas educativas que enquadram as LH em Portugal. Sendo consciente da ausência destas políticas, como vem explicado no estudo de Faneca, Araújo e Sá e Melo-Pfeifer (2016), a mãe não pode senão considerar que a responsabilidade pela manutenção da LH “*é dos pais/ claro/ só dos pais... a LR em Portugal não é considerada entre as mais importantes/ nem acredito que nos próximos anos terá um valor maior/ por isso não espero que será feito alguma coisa para dar importância a essa língua*” (MD82).

4.2.5 Representações dos pais sobre a cultura de origem e a cultura portuguesa

Interessarmo-nos pelas representações dos pais sobre as LH e LP e não nos interessarmos pela imagem que associam às culturas de origem e portuguesa significaria um trabalho incompleto, já que no processo da identificação do imigrante com o ambiente novo a língua e a cultura andam de mãos dadas.

Assim sendo, para percebemos a **distância/proximidade entre a cultura de origem e a cultura dominante**, começámos por questionar as nossas entrevistadas sobre a opinião acerca de muitos dos estudos revelarem que os alunos de culturas diferentes não alcançam o sucesso académico dos alunos da cultura dominante. Primeiro, nenhuma das mães concordou com esta informação, depois cada uma tentou argumentar o seu ponto de vista com experiências vividas na sua imigração. Para duas das entrevistadas não foi preciso

procurar o argumento muito longe, o exemplo dos seus filhos mais velhos, que ingressaram na escola no meio de ano letivo e mesmo assim integraram-se bem e alcançaram bons resultados académicos, foi mais que suficiente. Ainda assim, admitiram, tanto uma, como outra, que não se pode generalizar a partir de uns poucos casos e que na origem do insucesso destes alunos imigrantes podem estar muitos outros motivos:

...claro que eu não posso generalizar a partir de uns poucos moldavos que eu conheço como alunos bons e muito bons/ mas custa-me acreditar// por outro lado/ sim/ eu sei que não é nada fácil no início/ a integração para muitos é muito difícil/ o lado emocional às vezes não resiste às dificuldades/ e então parece que tudo corre mal// as pessoas são diferentes e passam pelas dificuldades de maneiras diferentes (MD84),

incluindo a língua diferente ou a falta do apoio por parte dos pais e professores: *“os alunos de culturas diferentes que não têm bons resultados/ isto pode acontecer por vários motivos// a língua diferente/ a falta de ajuda da parte dos pais e dos professores... sempre é mais fácil para os de cá/ digo isto a pensar na língua” (MC92).*

A outra mãe opinou com toda a convicção que duas culturas e duas línguas só podem ajudar estes alunos na escola, sendo o sucesso de uma menina de pai moldavo e mãe ucraniana prova disso:

*eu tenho um casal de amigos/ a mãe é ucraniana e o pai é moldavo/... e a menina deles fala quatro línguas no mesmo tempo... foi a melhor aluna do ano dela e a falar quatro línguas/ não todas na perfeição/ mas razoavelmente bem...**acho que vindo de culturas diferentes** e falando mais do que uma língua ajuda estes alunos ter sucesso na escola (MA100) [destaque nosso].*

Questionadas sobre os aspetos comuns ou diferentes que identificam entre as duas culturas, constatámos que todas as mães indicaram mais aspetos comuns do que aspetos diferentes entre a cultura moldava e a portuguesa, o que pode ser explicado: por um lado, na realidade estas duas culturas não se diferenciaram muito uma de outra, por outro lado, por causa de ser difícil fazer comparação quando se está integrado na sociedade, como vemos nestes dois enunciados: *“...eu não sinto muito diferentes as nossas culturas/ isso é sinal que eu me habituei a este modo de vida/ mas que também não é assim tão diferente [a cultura portuguesa] da cultura moldava” (MC94); ou, “...quando a pessoa acaba por se integrar muito bem numa cultura/ penso que já mistura coisas da sua cultura de origem com coisas da cultura do país” (MA110).*

Tentámos saber quais são estes aspetos e percebemos que “a Páscoa festeja-se mais... na Moldávia não há Carnaval... somos cristãos também... lá se gasta só nos cadernos... uma mãe quer saber os resultados do seu filho não só dos testes e da nota final...” (MD 86), ou ainda, “têm algumas diferentes/ têm alguns comuns ... a maneira de estudar (MA104)... celebrar as festas de Natal / principalmente a de Páscoa/ é um pouco diferente lá...” (MA108), mas como esta mãe diz, “tenho que reconhecer que fiquei com as memórias daqueles tempos que nós conhecemos antes de emigrar...” (MA108). Considerámos interessante a observação desta mãe, que acha difícil fazer uma comparação, porque “a tendência é fazer comparação com aquilo que nos lembramos daquele tempo/ e os tempos mudaram” (MA108).

No quadro abaixo apresentamos os enunciados das mães. Tendo por referência o modelo de desenvolvimento da identidade cultural de Banks (1991), in Fontoura (2005), e os estádios de identificação de Berry (2008), podemos considerar que se trata de pais que se enquadram em três estádios diferentes de desenvolvimento da identidade cultural: **assimilação/ biculturalismo/ multiculturalismo**.

Quadro 6 - Representações dos pais sobre a cultura de origem e a cultura portuguesa

Assimilação	Biculturalismo	Multiculturalismo
<p>“ao principio eu achava tudo diferente/ e não gostava de nada// tudo era o contrário... hoje até posso dizer que acho o contrário/ hoje já não concordo com coisas de lá / já estou habituada ao de cá...” (MC94)</p> <p>“eu sei que a A nem quer ouvir (de casar) dos nossos ((ri)) ...” (MC96), “... com a C ainda não se fala disso/ mas penso que vai ser igual” (MC98) “... ela disse muitas vezes que tem vergonha de dizer que é moldava” (MC102)</p>	<p>“...gosto cada vez mais de portugueses/ portanto/ quem sabe/ se daqui há uns anos/ quando eles se vão casar/ eu não estiver até muito contente ter uma nora portuguesa” (MD 88)</p> <p>“...é sempre bom conhecer mais de que uma língua/ mais de que uma cultura// ...uma pessoa não perde com isso/ pelo contrário/ só ganha” (MD 90)</p> <p>“...uma pessoa com muitos conhecimentos tem uma autoestima maior que outra com menos conhecimentos... podemos só ganhar em ter duas culturas (MD 92)</p>	<p>“eu penso que a minha família é já há muito tempo bicultural” (MA116)</p> <p>“(casar as filhas com portugueses) tanto faz/ pode ser português/ espanhol ou alemão” (MA118)</p> <p>“acho que até há lugar de mais/ de três/ e de quatro(culturas) // eu acho que desde que seja uma pessoa bem formada e com aquela capacidade critica de ver as coisas boas nas culturas/ de aprender só coisas que lhe possam fazer bem/ essa pessoa só pode ganhar com isso” (MA120)</p> <p>“...eu vantagens vejo muitos// agora desvantagens/ nunca senti essas” (MA122)</p>

Em geral, seguindo os enunciados destas mães, podemos considerar que se trata de pais que se enquadram em três estádios diferentes de desenvolvimento da identidade cultural. Os enunciados que incluímos aqui referem que se trata de duas famílias com o processo de integração acabado, uma com sinais de biculturalismo, outra com indícios de passagem para o estágio de multiculturalismo (Banks, 1991, in Fontoura, 2005); já no caso da terceira família, achámos que há indícios de início de uma assimilação (Berry, 2008). Mas, poderemos fazer estas inferências com maior convicção depois de analisar as entrevistas das crianças moldavas.

4.3 Análise transversal/ Entrevistas das crianças

A imagem que obtemos até aqui sobre os pais moldavas, seguindo as representações destes acerca das LH e LP, as práticas de manutenção da LH, os desafios que enfrentam neste processo e a imagem que têm acerca da sua cultura e da cultura dominante, será, com certeza, mais completa depois de analisar as representações das crianças moldavas sobre a LH e sobre a LP, e as práticas de uso da LH.

4.3.1 Representações das crianças moldavas sobre a LH

Com objetivo de perceber a relação da criança com a LH como pertença identitária, considerando a **língua como instrumento de construção e afirmação de identidade**, começámos por perguntar sobre a forma como estas três crianças moldavas viam a sua nacionalidade. O facto de começar a entrevista com uma pergunta sobre a forma como a criança percebe a sua nacionalidade pode parecer difícil e invasivo, por um lado, mas, por outro lado, o tipo da resposta que recebemos deu para abrir uma perspectiva/ uma luz sobre a conversa que íamos ter. A resposta quanto à identidade da criança permitiu estabelecer um fio condutor no decorrer da entrevista. É preciso anotar que a imagem que as crianças moldavas atribuem à LH depende muito da forma como estas percebem a sua nacionalidade e dos sentidos de pertença que estas têm. Incluímos, portanto, estes dois descritores, dado que vários enunciados evidenciam esta relação de dependência, tal como vimos neste exemplo: *“sou portuguesa e sou moldava (A08) ...porque falo todos os dias romeno e porque ... romeno é a língua dos moldavos// porque os meus pais vêm da Moldávia e assim a minha origem e moldava” (A16).*

Assim, podemos dizer que as três crianças têm como critérios para definir a sua identidade: o lugar do seu nascimento e a origem dos pais e dos avós. No entanto, cada criança tem a sua estratégia de identificação e os seus sentimentos, que as caracterizam e diferenciam das outras. O Daniel tem plena consciência da sua dupla nacionalidade, argumentando que *“...eu nasci em Portugal e os meus pais e os meus avós nasceram na Moldávia”* (D12). Podemos destacar a sua própria estratégia para definir a sua identidade e o seu tom de confiança: *“...eu nasci em Portugal e os meus pais e os meus avós nasceram na Moldávia”* (D12)... *aos moldavos eu digo assim/ aos portugueses posso dizer que sou português/ depois posso dizer que os meus pais são de Moldávia”* (D18).

A Anália também declara que tem dupla nacionalidade, mas enquanto apresenta a sua argumentação sente-se um pouco nervosa e confusa, sentimentos esses que, percebemos mais tarde, são causados não por uma incerteza, mas antes de uma forte ligação à língua e cultura de origem: *“sou portuguesa e sou moldava...porque nasci em Portugal e vivo em Portugal/ mas a minha família é moldava e eu também sou moldava// não / ah ((sente-se nervosa confusa))”* (A10).

No caso da Cristina há fortes indícios logo do princípio da conversa de uma vivência de assimilação, dado que ela se sente *“PORTUGUESA”* (tom de voz carregado), que no dizer dela é: *“então// ((muito segura de si/ fala como se isso fosse obvio)) porque nasci em Portugal/ falo português/ e vivo em Portugal”* (C08), e o facto de ter os pais moldavos não muda nada: *“não/ não muda nada/ para os outros talvez mude/ mas para mim não// eu sempre disse que sou portuguesa/ as minhas amigas me tratam como portuguesa/ o que dizem os outros não me interessa”* (C12).

Perguntadas onde sentem que é a sua casa e o que significa a Moldávia para elas, duas crianças responderam que a casa delas é em Portugal e uma das crianças respondeu que sente que a casa dela é em Portugal, mas também na Moldávia, isto porque, diz o Daniel, *“...os meus pais e os meus avós têm lá a casa deles e eu gosto de estar lá”* (D60). Embora todos tenham confessado que gostam muito de estar na Moldávia, de passar lá as suas férias de verão, todavia quem pertence àquela terra não são eles, mas, sim, os pais, os avós, as tias, os tios, os primos e as primas. Portanto, como vemos nestes enunciados: *“(a Moldávia) é terra dos meus avós paternos/ é terra da minha mãe/ da família da minha*

mãe...é terra dos amigos dos meus pais” (C54); ou, “*significa a terra dos meus avós*” (D62); ou ainda, “*a terra dos meus avós/ dos meus primos/ das minhas tias e tios*” (A60), sendo que para eles “*na Moldávia é só passar férias*” (C 56), “*...férias de verão ... muito interessantes*” (D62). Mais do que isso, observámos que para estas crianças os pais podem pertencer àquela terra como podem pertencer a Portugal, junto com elas: “*aqui é a minha casa/ da minha irmã e dos meus pais*” (A64), ou, “*aqui/ em Portugal... aqui é toda a minha vida/os meus pais e a minha irmã/ os meus amigos/ os meus colegas de escola/ os meus vizinhos (...)*” (C 56) ... “*a minha casa*” (C58).

Para estas três crianças a LR / LH faz parte do repertório linguístico e desempenha um leque de funções. O facto de ser uma língua minoritária, e, no entender deles, com pouca “utilidade”, num contexto em que a LP é a língua dominante e a LR é limitada a um ambiente mais restrito: “*... romeno é só em casa...*” (D24), não quer dizer que é menos importante para eles, ou que gostam menos dela. Muito pelo contrário, a LH, como percebemos, continua a ter um lugar próprio no repertório linguístico de cada criança. Neste sentido, consideramos a **LH como objeto afetivo**. Além de ter uma função identitária, sendo o símbolo de afirmação da sua identidade linguística e cultural, a LH desempenha para estas crianças uma função afetiva, sendo o laço que as une aos avós e aos amigos do mesmo grupo de pertença, uma ligação emocional com a família da Moldávia.

Neste sentido, detivemos a nossa atenção nas unidades de registo que remetem para o gosto de falar a LH, para o desejo de usá-la quando para falar com a família de “lá”, enfim, para todas as emoções que sentem quando a usam. É de notar que as duas crianças de oito anos se desenharam a falar com os avós por via internet, e uma delas fez questão em acrescentar que não foi o pai que a chamou para falar com a avó, mas que a iniciativa foi dela. Falar romeno faz esta criança sentir-se especial. Também, noutro caso, uma menina expressa o orgulho que tem em saber falar a LH. Associa ao gosto pela sua LH, também, o gosto pela sua cultura de origem, aqui simbolicamente representado na toalha da mesa com as cores da bandeira do seu país de origem (Anexo 1).

Quadro 7 - LH como objeto afetivo

Entrevistados	Exemplos
---------------	----------

A	<p><i>“...se eu não falasse romeno eu não conseguia falar com os meus avós/ os meus primos/ as minhas tias e os meus tios da Moldávia” (A52)</i></p> <p><i>“eu e a minha irmã somos muito orgulhosas que sabemos falar a LR” (A56)</i></p>
D	<p>desenha-se a falar romeno com a avó pelo Skype: <i>“...eu também quis falar com a minha avó” (D30); “eu gosto (de falar a LR) .../ os meus pais não me pedem/ eu quero falar” (D40); “sinto-me especial/ sinto-me diferente da maioria dos meus colegas que só sabem falar português” (D46)</i></p>
C	<p><i>“também gosto da língua russa/ e da moldava/ mas a moldava eu não falo” (C42)</i></p>

Em geral, podemos afirmar que as três crianças gostam da(s) sua(s) LH. No caso da terceira criança trata-se de uma situação mais complexa. Constatámos que é uma família de um ambiente trilingue em que, diz a menina, *“a língua moldava é a língua da minha mãe/ mas na nossa família costuma-se falar mais russo do que moldavo (C 28)* e a língua que ela aprendeu primeiro não foi a língua da mãe, nem a língua do pai, mas a LP, deixando as LH para aprender mais tarde. No caso desta criança, as duas LH são posicionadas em segundo e terceiro lugar pelo grau da importância, bem como pelo grau de proficiência: *“...russo é como a segunda língua para mim e moldavo talvez a terceira// a LP é a minha primeira língua” (C40)*, contudo esta declara que não discordava de aprender a LR (neste caso) na sua escola, que a aprenderia com orgulho, e que só não a aprendeu porque, diz ela, *“a minha mãe nunca me disse que ela ficaria contente por eu saber falar moldavo...” (C74)*. O facto de não praticar a LR não significa que esta língua não faça parte do repertório linguístico desta criança e não possa significar um objeto afetivo. Tendo como referência Blommaert (2010), temos de observar que, ainda que parcial e complexo, esse conjunto de recursos continua a fazer parte do repertório linguístico individual e precisa de ser valorizado.

4.3.2 Representações das crianças moldavas sobre a LP

Foi interessante também conhecer as representações que estas crianças atribuem à LP, já que se trata da segunda geração de imigrantes, nascidos e criados no país de acolhimento, sendo que para elas o ambiente da língua dominante é mais que natural. Aliás, temos que notar até uma mudança no tom de voz: enquanto as crianças falavam sobre a(s) LH pareciam mais pensativas, demoravam mais a responder, mas quando passaram a falar sobre a LP, instaurou-se uma naturalidade e uma facilidade impossível de não reparar.

Embora estas crianças evidenciem ter também com a LP uma relação afetiva, a primeira ideia que nos transmitiram os enunciados foi a de a **LP como instrumento de construção das relações interpessoais**.

Antes de tudo, para estas crianças a LP serve como instrumento utilitário no seu dia a dia. É graças à LP que elas constroem relações com outras pessoas do seu ambiente mais próximo, sendo na interação e nos processos comunicativos que a identidade se constrói e se reconstrói (Lipiansky, 1993). No país de acolhimento, em que a LH se restringe mais à casa, a LP, como língua dominante, tem um papel muito importante na vida destas crianças e uma razão muito forte para isso é tecer relações de amizade. Na escola ou fora de escola o D declara que *“Portugal é o lugar onde eu tenho os meus amigos”* (D72), e para a construção desta relação de amizade a LP é um instrumento indispensável, diz ele: *“...porque falo com os meus amigos e com a professora...”* (D76). A mesma realidade nos relata outra menina: *“...no nosso dia-a-dia falamos português”* (A38) e *“falo português por causa da escola... na maioria do tempo falo português”* (A46). No caso da terceira criança, a LP acompanhou-a desde sempre, tanto que quando a questionámos sobre a sua língua materna, ela responde:

eu ouvi sempre os meus pais a falarem russo um com o outro/ mas a minha mãe sempre falou comigo português// a língua portuguesa foi para mim a primeira língua que eu aprendi/ a língua que eu falei melhor// sim/ eu continuava a ouvir moldavo e russo/ mas era o português que eu via como a minha língua (C36),

o que confere à LP mais do que uma função de construção de relações interpessoais, uma função afetiva.

Mais uma prova que sustenta a importante função da LP de comunicação e construção de relações interpessoais verifica-se nos desenhos, nos quais as crianças se representaram “a falar línguas em família”. Ainda que todos os entrevistados, tanto mães, como filhos, tenham sustentado que tentam quanto possível usar a(s) LH em família, vimos que no desenho de cada uma das crianças a LP é representada junto da LH, numa prática de “translanguaging” (García, 2009), sendo que mesmo em contextos de família as crianças não usam só a LH, mas recorrem também a LP, ou seja a todos os recursos linguísticos disponíveis.

Acompanhando desde muito cedo estas crianças, mais ao lado da(s) sua(s) LH, ou menos, a LP torna-se num objeto afetivo para estas. O facto de as três crianças entrevistadas evidenciarem todas o seu gosto pela língua do seu país de acolhimento fez com que considerássemos necessário autonomizar a subcategoria de **LP como objeto afetivo**.

Além de ser importante, as crianças manifestam o gosto pela LP, e isto, sobretudo, por duas razões: a facilidade e o uso diário, sendo que a primeira advém da segunda. Ao responder às nossas perguntas, sobre o que sente ao falar a LP ou sobre gostar da LP mais do que da LH, não foi muito fácil para a Anália. Enquanto o Daniel respondeu com toda a naturalidade e sem grandes emoções: *“gosto de falar mais português...// porque é mais fácil/ porque a maior parte do tempo falo português”* (D76); a Anália teve que pensar muito e hesitou a responder: *“...((pensa)) nada/ não sei ((sente-se tímida))”* (A66), para depois acabar por responder: *“...gosto muito (falar a LP)”* (A68) ... *“não sei se gosto mais/ mas é mais fácil”* (A70) ... *“porque a maioria do tempo falo português”* (A74). Quanto à Cristina, o tom de segurança e confiança acompanha sempre os seus enunciados acerca da LP: *“...gosto mais da LP...”* (C42) e *“(a falar a LP) é tudo muito normal/ sempre foi assim/ sinto-me bem”* (C72).

4.3.3 Práticas de uso e aprendizagem da LH

Questionámos os pais sobre as práticas que usam na aprendizagem da LH dos seus filhos e pretendemos, também, conhecer as opiniões das crianças acerca destas práticas. Neste sentido, os enunciados permitem-nos refletir a partir de duas subcategorias: i) contextos e ocasiões de contacto da criança com a LH e ii) estratégias de fomento da aprendizagem da LH.

Quanto aos **contextos e ocasiões de contacto da criança com a LH**, questionámos as crianças sobre os momentos do dia em que usam a(s) sua(s) LH. O momento mais destacado foi o final da tarde, ou seja, o momento em que os membros da família se reúnem em casa, sobretudo, na hora de jantar: *“na hora de jantar falo romeno”* (A46); *“[com o pai] falamos romeno/ e se tivermos alguma dificuldade numa palavra dizemos essa palavra em português e depois o nosso pai ajuda-nos...”* (A44); *“falo com os meus pais e com o meu irmão”* (D84) / *de manhã e à tarde/ quando chego da escola/ e o meu irmão da faculdade/ahm/ e os meus pais do trabalho”* (D88). Para a Cristina este momento é

associado a ouvir a LR/LH, não a falar, no dizer dela “...quando a minha mãe fala com a minha irmã ou com as minhas tias/ eu percebo quase tudo” (C44). Assim, percebemos que no contexto da casa, como diz o Daniel, “... romeno é só em casa...” (D 24), estas crianças usam a(s) sua(s) LH nas conversas com os seus pais e seus irmãos, ou ainda ouvir os outros membros da família conversar.

Fora de casa, as ocasiões em que podem praticar a(s) sua(s) língua(s) de origem são: na escola, com colegas de mesma origem, no caso de uma das crianças; no fim de semana, nos encontros com os amigos da mesma origem; ou ainda, nas suas férias de verão, na Moldávia.

Interessámo-nos pela frequência das ocasiões em que usam a(s) LH e percebemos que isto varia de uma família para outra, sendo que nos enunciados das crianças encontramos desde palavras como *sempre, muitas vezes, todos os dias*, até *poucas vezes, às vezes e cada vez menos*:

“a nossa mãe fala connosco romeno quase sempre/ para não nos esquecermos dessa língua...” (A38);

“... vou muitas vezes a Moldávia e aprendo muito com os meus avós// eu quando não sei palavras/ pergunto-lhes” (D38);

“...também com a colega moldava/ mas poucas vezes” (D92);

“ela às vezes fala com a minha irmã moldavo/ mas poucas vezes” (C26);

“não/ posso não ir (à Moldávia) dois ou três anos” (C46);

“às vezes no fim de semana vamos ter com os amigos moldavos da minha mãe/ que têm filhos mais ou menos da minha idade/ mas nos últimos tempos encontramos cada vez menos” (C 60).

Tentámos perceber que outros tipos de contactos têm as crianças com a(s) sua(s) LH e, partindo dos seus enunciados, concluímos quanto à presença/ausência de **estratégias de fomento da aprendizagem da LH**. Assim sendo, entre os contactos com a LH, as crianças destacaram: falar com os pais e com os avós, encontrar-se com os amigos moldavos, ler e ver TV em romeno, como vemos no quadro abaixo:

Quadro 8 - Estratégias de fomento da aprendizagem da LH

Estratégias	Exemplos
Falar com os pais e com os avós	<p><i>“as minhas férias na Moldávia/ falar com os meus pais e os meus avós” (D100);</i></p> <p><i>“aprendi romeno com a ajuda da minha mãe e da minha avó” (A92);</i></p> <p><i>“quando a minha mãe nos ouve a falar português diz-nos para falar logo romeno” (A84); “não é bem uma regra regra/ mas os meus pais querem que eu falo romeno/ gostariam que eu fizesse um esforço para eu falar essa língua” (A48);</i></p> <p><i>“...ela (a mãe) nem sequer fala moldavo comigo// // ela nem com a minha irmã fala moldavo ...assim só moldavo/ fala mais português que moldavo” (C 74);</i></p>
Encontrar-se com os amigos moldavos	<p><i>“com os meus amigos moldavos/ nos fins de semana// tenho aqui o meu primo/ falo com os pais dele em romeno” (D108);</i></p>
Ler em romeno	<p><i>“sei ler também/ um pouco// não percebo lá muito bem dos acentos/ não dos acentos/ da (...pronuncia)” (D96);</i></p> <p><i>“sim/ dantes era a mãe que lia/ agora sou eu// a mãe é que me ajuda quando eu não sei” (D98);</i></p> <p><i>“já consigo ler sozinha// até agora era a minha mãe ou o meu pai que lia” (A90);</i></p> <p><i>“(em pequena, a mãe lia histórias) em português e russo” (C 68);</i></p>
Ver TV em romeno	<p><i>“ver desenhos animados em romeno” (A98);</i></p> <p><i>“a minha mãe comprava CD(s) com desenhos animados em romeno quando íamos de férias a Moldávia e nós víamos os desenhos no carro// nós temos quase todos os desenhos em português e em romeno” (A100);</i></p> <p><i>“(ver programas romenos) sobre a cultura da Moldávia/ canções/ sobre as nossas tradições/é mais no Natal/ na Pascoa” (A104);</i></p> <p><i>“na TV eu não vejo nenhum programa em romeno/ eu tenho dois canais romenos/ mas nunca vejo nenhum/ nem eu/ nem os meus pais” (D106);</i></p> <p><i>“(contatos com a LR através da TV) não tenho/ na TV tenho canais portugueses e outros de outras línguas/ mas os meus pais só veem programas russos” (C 64).</i></p>

Questionadas sobre outras línguas que contactam no seu dia a dia, as crianças incluíram a língua inglesa, como língua estrangeira e objeto escolar, e a língua russa. Devido ao bilinguismo dos pais moldavos, que vêm de um percurso histórico abordado brevemente na fundamentação teórica deste estudo, e aos enunciados das crianças, percebemos que a língua russa ocupa o seu lugar no ambiente destas famílias:

“os meus pais e o meu irmão sabem falar russo// mas também vejo programas em russo” (D82);

“temos amigos que falam russo e ucraniano// em casa na TV temos canais russos e nós gostamos de ver desenhos animados em russo” (A76); “... já pedi a minha mãe muitas vezes que ela me ensinasse (russo)” (A80).

Consideramos, assim, o contacto com a língua russa como mais uma estratégia de fomento da aprendizagem da LH, uma mais-valia neste processo, no sentido de uma vantagem a nível cognitivo. Aprender mais uma língua, como vimos apontado nos estudos de Bialystok (2004, 2012, 2013, 2015), Cummins (1984), Genesee (2015), Grosjean (1982), altera ou reestrutura a mente, transforma-a em algo mais resiliente em contextos específicos. Disto concluímos, que, adicionada às LH e LP, a língua russa deve ser encarada como mais uma estratégia de fomento da LH, mais uma vantagem.

4.4 Síntese dos resultados

O papel dos pais (atitudes, práticas e desafios) na manutenção e aprendizagem da LH dos seus filhos em contexto de migração moldava é o foco do estudo que apresentámos.

Neste contexto, tivemos como participantes no estudo três famílias (mães e filhos) que nos apresentavam percursos diversos no âmbito da problemática em análise. Em traços gerais, as três mães moldavas encontram-se entre os 40 e os 44 anos e os filhos, participantes neste estudo, duas meninas e um menino, entre oito e 12 anos. Nas três famílias moldavas são as mães, sobretudo, que se dedicam à educação e ao acompanhamento dos filhos.

Em relação ao processo migratório, tal como nos é apresentado pelas três mães, podemos observar que a migração, que no início se previa ser temporária, no caso das três famílias moldavas, com o tempo passa a ser permanente, visto que estas famílias não sabem o momento de regresso para o país de origem (veja-se Castro, 2008, sobre situações semelhantes).

As principais motivações que levaram estas famílias a escolher Portugal como destino da sua migração foram, a semelhança de outros estudos: a disponibilidade de emprego (Silva, 2010), a reunificação familiar (Fonseca, 2005), a proximidade de amigos do mesmo país e em muitas situações a facilidade de entrada que Portugal oferece aos imigrantes (Baganha, 2005), a tranquilidade do país/região e o clima (Castro, 2008).

É importante referir que a LH/LR teve um papel central na integração das três famílias moldavas na sociedade de acolhimento portuguesa, na sua relação com a aprendizagem da LP. Devido à origem comum de ambas as línguas, a LH/LR tornou mais fácil, por um lado, a aprendizagem da LP pelos pais moldavos e, por outro lado, a aprendizagem da língua de escolarização por parte dos seus filhos mais velhos no início do processo de integração.

Podemos afirmar que as crianças participantes no nosso estudo são crianças falantes de LH, já que nasceram em ambientes onde se fala uma língua que não é a dominante e falam ou pelo menos compreendem a LH, segundo a definição de Valdés (2001). Ao responder à questão central do estudo (*qual é o papel dos pais moldavos na manutenção ou no abandono da LH pelos filhos?*) foi importante perceber **qual é a relação destas crianças com a(s) sua(s) LH como pertença identitária**. Neste sentido, observámos: ainda que, de uma maneira geral, se trate de uma relação positiva, as respostas obtidas via entrevista fizeram-nos, contudo, crer que o estatuto conferido à LH varia de criança para criança.

Tendo em consideração os aspetos apontados no estudo de Melo-Pfeifer e Schmidt (2013) quanto a uma análise mais aprofundada da LH, interpretamos a relação das três crianças moldavas com a(s) sua(s) LH, observando que:

- i) de um ponto de vista *sociolinguístico*, no caso de Daniel e Anália trata-se de uma LH (LR) e no caso da Cristina trata-se de duas LH, já que é uma família bilingue (romena e russa) num terceiro ambiente linguístico (português);
- ii) de um ponto de vista *socioafetivo*, referimos que o Daniel e Anália têm uma relação próxima e gostam da sua LH, enquanto que a Cristina, ainda que não mostre uma relação de rejeição perante a(s) sua(s) LH, evidencia uma relação distante com estas línguas;
- iii) de um ponto de vista da *aquisição* e da *utilização* da(s) sua(s) LH, se no caso do Daniel e da Anália a LH tem sido adquirida em casa, desde a nascença, como uma LM, no terceiro, referimos que foi preciso questionarmos sobre a ordem de aprendizagem das línguas, visto que a Cristina confere à LR o estatuto de L3, o que significa que a LP se tornou a sua L1 e LM, e a língua russa a sua L2;

- iv) de um ponto de vista *escolar*, para estas crianças a(s) sua(s) LH não é/são um objeto escolar, nem extraescolar, sendo restringido mais ao espaço familiar;
- v) de um ponto de vista da *proficiência* e do ponto de vista dos próprios sujeitos, o Daniel e a Anália revelam competências de compreensão, oral e escrita, e de comunicação oral, e a Cristina fica-se pela competência de compreensão oral.

Quanto ao estatuto que as três crianças moldavas conferem à(s) sua(s) LH, podemos dizer que se trata de: em dois casos, LR como LH, língua dos pais e dos avós; no terceiro caso, a língua da mãe, a LR, como a segunda LH, a primeira LH sendo a língua do pai, a língua russa. Neste sentido, vimos que as crianças moldavas, possuidoras de mais do que uma língua no seu repertório plurilingue, se relacionam com a LR de formas distintas, consoante o estatuto que esta ocupa ou lhe é (auto)atribuído, ou seja, LR como LM no caso de duas crianças, e LR como língua não materna, com estatuto de L3.

Sendo assim, podemos afirmar que estas crianças, consoante a biografia linguística e a capacidade individual de cada uma, apresentam uma competência plurilingue valorizadora da integração dos repertórios da LH no repertório plural, heterogêneo e dinâmico dos sujeitos (Coste, Moore e Zarate, 2009).

Analizando as **representações associadas à LH**, compreendemos que os pais, ainda que na sua maioria vejam a LH como um recurso, nem sempre a valorizam como tal.

Assim sendo, vimos que nas famílias em que a LH é valorizada como um recurso, a Vera e a Maria relacionaram o desenvolvimento e a manutenção da LH com vantagens para os seus filhos, tais como: facilidade de aquisição da língua dominante (Cummins, 2005), maior autoestima (Cho, 2015), sucesso académico (Lee, 2002), coesão familiar (Wong Fillmore, 2000). Na família trilingue as LH são consideradas como recursos, o que fica perceptível no discurso da Sónia, assim como são consideradas como um problema/uma barreira para a aprendizagem da língua dominante, ou ainda como não sendo muito importantes, em certos momentos da vida.

Conscientes que “o bilinguismo não é um bem garantido” (Flores e Melo-Pfeifer, 2014, p. 20), as três mães observaram que “*quanto menos eles falarem romeno/ mais falarão*

português” (MD 52), todas concordando que a única solução para que isso não aconteça aos seus filhos “*é ... praticar mais*” (MA58).

Ainda neste alinhamento, e tendo por referência os exemplos relativos aos processos de integração escolar das crianças, cabe dizer que, perante as representações dos professores quanto ao sucesso/insucesso das crianças migrantes, à utilidade da LH na aprendizagem da língua dominante do país de acolhimento e à valorização da LH, tal como vimos nos relatos da Vera e da Sónia sobre o ingresso dos seus filhos mais velhos na escola, concluímos que nestes casos as crianças precisariam de mais apoio e mais confiança por parte dos professores. Estudos em contexto português (Faneca, Araújo e Sá e Melo-Pfeifer, 2016) evidenciaram o papel relevante que o contexto escolar e os atores educativos, de entre os quais os professores, podem ter na construção de uma identidade mais plural por parte das crianças. A serem ajudados a crescer bi-/plurilingues, eles poderão ter mais orgulho de suas origens e sucesso nas suas vidas (Bialystok, 2001), sendo que a ajuda dos professores será mais uma valia.

Igualmente importante para o nosso estudo foi **conhecer as práticas de uso e aprendizagem da LH** adotadas/não adotadas nas três famílias moldavas. Neste sentido, referimos que, na ausência de outras possibilidades para uma educação em e com a LH, os pais moldavos autoatribuem-se o papel da manutenção da LH dos filhos, e prova disso servem as práticas que usam no dia a dia no ambiente familiar. Comunicar na sua LH, socializar com amigos do mesmo grupo de pertença, ver TV e ler na sua LH, são atividades que fazem parte do quotidiano destas famílias.

As crianças moldavas estão em dependência das representações, atitudes e ações dos seus pais, nomeadamente na valorização que estes conferem à língua de origem. Foi assim que percebemos que a forma de concretizar o seu papel em ações e práticas de manutenção da LH varia de uma família para a outra, no sentido em que: na família da Vera, são, sobretudo a mãe e os avós que se encarregam desta tarefa; na família da Maria, são os pais e a família alargada, que se responsabilizam por tal, sendo uteis sobretudo as visitas da avó; e, na família da Sónia, são os pais a incentivar a mudança para a LP, evidenciando-se o papel da família de lá de uma maneira minimalista.

Quanto aos **desafios que os pais moldavos enfrentam no desenvolvimento e na manutenção da LH dos filhos**, podemos afirmar que os desafios destas três famílias se prendem, por um lado, com a ideia de língua dominante como dificuldade maior na educação dos filhos, por outro lado, com a ideia de transmitir a LH aos seus filhos, sendo apontados fatores que interferem na realização desta última ideia como: falta de tempo, falta de organização, falta de empenho, por vezes, e falta de apoio da família alargada.

Perante essas evidências, os resultados apontam para três casos diferentes de manutenção da LH: i) na família da Vera, os pais sustentam mais a manutenção da cultura de origem, não investindo muito na LH; ii) na família da Maria, os pais sustentam a manutenção da LH e da cultura de origem, resultando numa família bi-/plurilingue e bicultural; iii) e na família da Sónia, uma família trilingue, existe o perigo de as LH serem abandonadas, em favor da LP, que passa a ser L1 para as crianças.

Tudo indica que na família onde os pais têm representações e atitudes positivas perante a LH, concretizadas em práticas de manutenção da LH, incluindo nesta tarefa a família alargada e evidenciando uma motivação e um empenho que sustentem este processo, crescem filhos com orgulho pela sua LH e com a mesma motivação e o mesmo empenho de aprender e manter a língua dos pais e dos avós.

Estes resultados levam-nos a concluir que o papel dos pais é fundamental na aprendizagem da LH, na ausência de outras possibilidades para uma educação em e com a LH.

REFLEXÃO FINAL

Sou moldava pela minha nacionalidade, romena pela minha língua, ortodoxa pela minha religião, portuguesa pela minha segunda nacionalidade e finalmente, uma cidadã do mundo. Tenho de acrescentar que, também, sou mãe de dois filhos, para ser mais precisa no que define a minha identidade.

Desde que imigrei para Portugal ganhei um conjunto de pertenças identitárias. Tal como eu, ainda um número de ...imigrantes moldavos, de ...imigrantes de Leste, de ...imigrantes de todo o mundo. Afinal, o tempo muda, e com o tempo tudo muda.

Antes de desvendar momentos vivenciados na minha trajetória de migrante, é preciso acrescentar que, de algum modo, posso considerar a imigração em Portugal como sendo a segunda, a primeira sendo na Roménia durante nove anos, enquanto estudante.

Tornei-me num “ser fronteiro” verdadeiramente quando comecei um capítulo novo do livro da minha vida com a minha vinda para Portugal. Desta vez estou a viver uma experiência bem diferente, mais difícil e, no entanto, mais enriquecedora. Foi em Portugal que encontrei tantas línguas e culturas a conviverem e a respeitarem-se. Foi aqui que eu aprendi a reconhecer a diversidade, a aceitar as diferenças e a conhecer o verdadeiro significado do “outro”.

Passei muito tempo dividida entre a culpa de ter deixado a minha família lá e a de ter escolhido viver cá uma vida a cheirar a liberdade, entre “pertencer” e “não pertencer”, entre independência e solidão, entre herdar/ganhar e perder. Foram anos de viver com estas ambivalências e anos de procura pelas respostas certas, umas mais certas que outras. Uma das perguntas, sempre presente, perpetuará por muito tempo: Alguma vez voltarei à minha terra?

Durante algum tempo era de “lá” e era de “cá”, ou melhor, nem era de “lá”, nem era de “cá”, estava entre duas culturas. Em suma, passei por um estado de espírito que, penso eu, cada imigrante deve atravessar. Agora sei conciliar as duas culturas e as duas línguas, a de origem e a contextualmente dominante.

Quanto ao meu sentido de pertença, sempre quis sentir que pertenço algum lado. Agora sinto que pertenço a Portugal. Não pelo facto de viver nesta terra há onze anos, nem pelo facto de me ter tornado, entretanto, uma cidadã portuguesa, nem por ter uma casa que me prenda aqui, nem..., nem..., nem..., mas, por tudo isso junto e, sobretudo, pela simples razão que aqui me sinto bem, que os meus filhos se sentem bem, que a minha família está bem. Embora com o passar do tempo tenha começado a sentir-me em Portugal cada vez mais em casa, continuo com as mesmas saudades da minha terra. Ciente que guardo na minha memória imagens do meu país, da minha casa, do meu lugar de infância, imagens essas que mudaram com o tempo, que nunca mais vão ser como outrora, todavia continuo com a mesma vontade de voltar lá. Gosto de ir lá como gostei da primeira vez, depois de um ano de imigração. Faço-o pela minha cultura, pela minha língua, pelos meus amigos, pela minha família. Faço-o pelos meus pais, sobretudo. Só o amor deles por mim não mudou.

O papel que os meus pais tiveram na transmissão dos valores da cultura e língua de origem num contexto de resistência perante a segunda língua oficial, que se instaurava cada vez mais, foi, sem dúvida, o fator mais importante na minha educação e é o mais responsável pelo facto de eu ser hoje a mãe que sou pelos meus filhos.

Em contexto de migração a questão da herança, da transmissão dos bens e valores é algo complexo. Torna-se um assunto mais complexo, quando muitos pais zelam pela transmissão dos bens, deixando para trás os valores, sobretudo, quando se fala de valores de língua e cultura de origem. Não menosprezando os bens, visto que estes são uma condição de viver dignamente de uma família, e, também porque são a maior razão das migrações, continuo a insistir que é preciso transmitir no que se dá algo de nós próprios, dos pais. Sendo os pais o único elo de ligação dos filhos às cultura e língua de origem, cabe-nos a nós saber dar de maneira a que os filhos saibam receber.

As dificuldades que nos relataram as mães participantes no nosso estudo, como a diferença entre gerações, muito acentuada nos tempos da globalização, bem como o confronto entre duas culturas, são dificuldades de qualquer família migrante, como são da minha família também. Procurar um caminho para superá-las tornou-se para mim num dos objetivos

centrais desde aos primeiros anos de infância dos meus filhos. Depressa soube que este caminho só podia ser construído e reconstruído na base dos afetos.

Muitos pais migram para dar “o mundo” aos filhos, mas esquecem-se de abrir o livro da sua vida para eles. Assim, os filhos não conhecem os pais que têm e não conhecem a memória que trazem de uma terra desconhecida por eles. Considerei essa como sendo a única maneira de educar e fomentar uma emoção positiva por tudo o que tem a ver com o país de origem: folhear momentos da sua vida um a um, contar histórias, histórias de sucesso e de fracasso, desvendar segredos sobre os seus gostos e desgostos da infância e da adolescência, explicar o porquê de aquela adoração por um filme ou por um livro da sua infância... Estes são só uns dos muitos momentos passados com os meus filhos, em que a finalidade é a de os fazer sentir um pouco daquilo que eu sinto e, sobretudo, construir uma relação afetiva positiva com eles, e que passa pela língua romena. A pensar que o que gera uma ligação não é só o que nós, os pais, fazemos, mas também o que eles, os filhos, veem em nós, muitas vezes isso me fez questionar a minha maneira de ser e de estar. Assim, dia após dia, pais e filhos, mudámos, construímos e reconstruímos a nossa identidade.

Hoje a minha filha tem nove anos e o meu filho tem 13 anos. Ambos pretendem ser moldavos, com dupla nacionalidade, moldava e portuguesa, tendo como LH a língua romena. Saber que a língua romena significa para eles a sua língua materna, primeira língua que aprenderam com a mãe, a língua em que se sentem bem, ainda que não falada na perfeição, bem como a língua dos avós, a língua dos seus antepassados e, ver, sobretudo, que ao falarem-na sentem um motivo de orgulho, é para mim sinal que o meu objetivo está em vias de ser alcançado. Não baixando os braços, muito pelo contrário, lutando todos dias pela manutenção e desenvolvimento da LH dos meus filhos, faz parte das minhas tarefas diárias. Usando regras e estratégias pensadas propositadamente, mas enroupadas cuidadosamente numa maneira naturalística, tenho testado vários caminhos possíveis para criar aos meus filhos mais do que um repertório linguístico, criar um “repertório de afetos”. Assim, creio que, usando atividades que sejam do interesse deles, os meus filhos aprenderam inconscientemente a gostar e a sentir com o coração a língua romena e a cultura moldava. Por isso, hoje, na minha família falar sempre em casa só romeno funciona quase como uma regra. Atividades que têm a ver com tarefas domésticas, ou de ver TV, de

ler um livro, de contar uma história, foram desde os primeiros anos de infância realizadas em língua romena. A integração dos meus filhos na sociedade portuguesa fez-se com a entrada no jardim de infância e, sobretudo, com o ingresso na escola, no entanto, sem grandes alterações ao nível da rotina de casa.

Desse modo, considero que a infância é um período fundamental no sentido de criar e alimentar a aproximação dos nossos filhos à língua e à cultura de origem.

Com efeito, ao olhar para a trajetória da minha família, penso que até aos seis anos foi fundamental trabalhar no sentido de aproximação dos meus filhos à língua e à cultura de origem. Depois, olhando para o período entre os seis e os dez anos de idade, foi fundamental manter o que se se construiu nos anos anteriores e desenvolver quanto possível a LH.

Já olhando para outras experiências, as do nosso estudo, percebemos como esse deve ser um trabalho continuado. A entrada no segundo ciclo do ensino básico, é, para mim, decisiva. Como nos contaram duas mães do nosso estudo, nesta etapa os filhos começaram a distanciar-se da LH, abandonando-a pouco a pouco, devido a estarem mais ocupados com a escola e restando pouco tempo para a LH. Aqui entra novamente o papel dos pais, como intervenientes sistémicos, que deve se centrar no apoio às atividades escolares e organizar o tempo de modo que haja lugar para a LH e cultura de origem. Neste período os dias do fim de semana tornam-se mais importantes neste processo, sendo estes organizados para: conviver mais tempo na família, pais e filhos, encontrar com amigos do mesmo grupo de pertença, participar em atividades organizadas de associações moldavas, contactar com a família alargada através de conversas pelo telemóvel ou pelo Skype. Os primeiros anos da adolescência consideram-se mais difíceis, para todos os pais, nativos e imigrantes, sendo que é necessário “munir-se” de paciência e estratégias diversificadas, em que o diálogo seja o foco, tudo isto centrado na manutenção de uma relação unida da família. São os vínculos que definem a qualidade da relação. Assim sendo, é preciso não esquecermos nem por um instante que os nossos filhos são a razão por nós estarmos aqui, e não no nosso país. Vê-los felizes a viver na multiculturalidade e a agir na interculturalidade, é sinal que desempenhamos um bom papel de pais, de professores, de amigos e de conselheiros.

Cada família vive a sua experiência de imigração e tem a sua própria história de vida e, por muito que pareça assemelhar-se às outras, sei que o mesmo caminho de manutenção e desenvolvimento da LH não serve para todas as famílias. Mas estou certa que, ao nos adaptarmos aos interesses dos nossos filhos, ao transmitirmos todos os dias um pedacinho de nós próprios e ao insistirmos que aquilo que recebem seja integrado junto de outros saberes e competências, os nossos filhos só podem ganhar. O nosso papel não é o de trazer o passado no presente, ou de parar o relógio da memória na hora certa. Acredito, como alguém que se interessa pela manutenção e pelo desenvolvimento da LH dos seus filhos, que o nosso papel de pais é o de criar um contexto onde se possam reorganizar as competências e os saberes que se transmitem.

Dar, de forma a que se possa receber; transmitir, de forma a que se possa construir o presente e que permita inventar e reinventar um futuro.

Esta reflexão não é senão fruto de uma história de vida, que se mistura com outras histórias de vida (as dos meus filhos e das famílias aqui estudadas...), todas elas fruto de trajetórias identitárias, num diálogo constante entre nós, os outros e os contextos. Somos as nossas circunstâncias....

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A

Agirdag, O. (2014). The long-term effects of bilingualism on children of immigration: student bilingualism and future earnings. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 17 (4), 449-464.

Amado, J. (2013). Manual de investigação qualitativa em educação. Coimbra: Edição Imprensa da Universidade da Coimbra.

Andrade, A. I., Moreira, G. e Araújo e Sá, M. H. (2007). Imagens das línguas e do plurilinguismo: princípios e sugestões de intervenção educativa. Cadernos do LALE, Série Propostas, Nº 4.

Andrade, S., Santos, D., Bastos, A., Pedromônico, M., Almeida-Filho, N., & Barreto, M., (2005). Ambiente familiar e desenvolvimento cognitivo infantil: uma abordagem epidemiológica. *Revista de Saúde Pública*, 39 (4), 606-611.

B

Baganha, M. I. (2005). Política de imigração: a regulação dos fluxos. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 73, 29-44.

Baganha, M., Marques, J. & Góis, P. (2006). Quando os extremos se tocam: Imigrantes de Leste em Portugal. Projeto financiado pela FCT.

Baker, C. (2001). Review of Tove Skutnabb-Kangas “Linguistic genocide in education – or worldwide diversity and human rights?”. *Journal of Sociolinguistics*, 5 (2), 279-283.

Bale, J. (2010). International Comparative Perspectives on Heritage Language Education Policy Research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 30, 42-65. Doi:10.1017/S026719051000002442-65.

Ball, J. (2011). *Enhancing Learning of Children from Diverse Language Backgrounds: Mother Tongue-Based Bilingual or Multilingual Education in the Early Years*. Paris:UNESCO. Retrieved from: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002122/212270e.pdf>.

Banks, J. A. (2004). Teaching for Social Justice, Diversity, and Citizenship in a Global World. *The Educational Forum*. 68, 289-298. Retrieved from: file.php/4824/Banks_Teaching_for_social_justice_diversity_and_citizenship_in_the_global_world.pdf.

Bardin, L. (2011). Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70.

- Bartram, B. (2006). An examination of perceptions of parental influence on attitudes to language learning. *Educational Research*, 48 (2), 211-221. Doi: 10.1080/00131880600732298.
- Bauchspies, W. K. (1998). Science and stranger and the worship of the word. *Knowledge and Society*, 11, 189-211.
- Bauman, Z. (2005). *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro: J. Zahar. Recuperado em 19 de abril, 2016, de: <file:///G:/lingua%20de%20heranca/bauman-zygmunt-identidade.pdf>.
- Beacco, J.-C. & Byram, M. (2003). *Guide pour l'Elaboration des Politiques Linguistiques Educatives en Europe : De la diversite linguistique a l'education plurilingue*. Strasbourg: Language Policy Division.
- Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., Goullier, F. et al. (2010). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Strasbourg: Language Policy Division.
- Berry, J. W. (1997). Immigration, Acculturation, and Adaptation. *Applied Psychology*, 46 (1), 5–34.
- Berry, J. W. (2008). Globalisation and acculturation. *International Journal of Intercultural Relations*, 32, (4), 328-336. Doi: 10.1016/j.ijintrel.2008.04.001.
- Beth, M. (2012). Coloured language: Identity perception of children in bilingual programmes. *Language Awareness*, 21 (1-2), 33-56.
- Bialystok, E. (1999). Cognitive complexity and attentional control in the bilingual mind. *Child Development*, 70:636–644.
- Bialystok, E. (1986). Factors in the growth of linguistic awareness. *Child Development*, 57:498–510. Doi: 10.2307/1130604.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition*. New York, USA: Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511605963>
- Bialystok, E & Barac, R. (2012). Bilingual Effects on Cognitive and Linguistic Development: Role of Language, Cultural Background, and Education. *Child Development*, 83 (2), 413–422.
- Bialystok, E. & Kroll, J. F. (2013). Understanding the consequences of bilingualism for language processing and cognition. *Journal of Cognitive Psychology*, 25 (5), 497-514. Doi: [org/10.1080/2044591L2013.799170](http://dx.doi.org/10.1080/2044591L2013.799170).
- Bialystok, E. & Martin, M. M. (2004). Attention and inhibition in bilingual children: evidence from the dimensional change card sort task. *Developmental Science*, 7, 325–339.
- Bialystok, E., Craik, F & Luk, G. (2012). Bilingualism: Consequences for Mind and Brain. *Trends Cogn Sci*, 6 (4), 240–250. doi:10.1016/j.tics.2012.03.001.

Blommaert, J. (2010). *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bogdan, R. & Bilken, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

Braun, A. (2012). Language maintenance in trilingual families – a focus on grandparents. *International Journal of Multilingualism*, 9 (4), 423-436. Doi: 10.1080/14790718.2012.714384.

Byram, M. (2003). On Being Bicultural and Intercultural. In G. Alred, M. Byram & M. Fleming (eds.), *Intercultural Experience and Education* (pp. 50-67). Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, M. (2006). *Langues et identités*. Conférence intergouvernementale Langues de scolarisation: vers un Cadre pour l'Europe. Division des Politiques linguistiques. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

C

Canetti, E. (1987). *A Língua absolvida: história de uma juventude*. São Paulo: Companhia Das Letras.

Carreira, M. & Kagan, O. (2011). The results of the National Heritage Language Survey: implications for teaching, curriculum design, and professional development. *Foreign Language Annals*, 44 (1), 40-64.

Casimir, F. L. (1984). Perception, cognition and intercultural communication. *Communication* 13 (1), 1-16.

Castellotti, V. & Moore, D. (2002). *Social representations of languages and Teaching*. Strasbourg: Council of Europe.

Castellotti, D. & Moore, D. (2010). *Capitalizing on, activating and developing plurilingual and pluricultural repertoires for better school integration*. Brussels. Council of Europe.

Castellotti, V., Coste, D. & Duverger, J. (2008). *Propositions pour une éducation au plurilinguisme en contexte scolaire*. Association pour le Développement de l'Enseignement Bi/plurilingue. Paris.

Cașu, I. (2000). *Politica Națională în Moldova Sovietică: 1944-1989*. Teza de doctorat. Universitatea "Al. I. Cuza", Iași, Romania. (Nationalities Policy in Soviet Moldavia 1944-1989. Tese de doutorado. Universidade "Al. I. Cuza", Iasi, Roménia). Recuperado em 5 de Janeiro de 2016 de: https://www.academia.edu/377397/FULL_TEXT_Politica_na%C5%A3ional%C4%83_%C3%AEn_Moldova_Sovietic%C4%83_1944-1989_Nationalities_Policy_in_Soviet_Moldavia_1944-1989.

Castro, F. (2008). *A Europa do Outro - A Imigração em Portugal no Início do Século XXI. Estudo do caso dos imigrantes da Europa de Leste no concelho de Vila Viçosa*. Lisboa: ACIDI.

Chinn, J. (1994). The Politics of Language in Moldova. Retrieved from: <file:///G:/Politicass%20linguisticass%20in%20Moldova.pdf>.

Cho, G.; Shin, F. & Krashen, S. (2004). What Do We Know about Heritage Languages? What Do We Need to Know about Them? *Multicultural Education*, 11 (4), 23-26. Retrieved from: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/EJ783097.pdf>.

Chumak-Horbatsch, R. (1999). Language change in the Ukrainian home: From transmission to maintenance to the beginnings of loss. *Canadian Ethnic Studies*, 31(2), 61–75.

Ciscel, M. H. (2005). *Language and identity in post-Soviet Moldova*. New Britain: Mathew H. Ciscel and the Editors. Retrieved from: <file:///G:/Ciscel.pdf>.

Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (2009). *Plurilingual and pluricultural competence*. Strasbourg: Language Policy Division. Retrieved from: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourcePublications/CompetencePlurilingue09web_en.pdf.

D

Dubar, C. (1997). *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.

E

Erikson, E. H. (1976). *Identidade, Juventude e Crise*. Rio de Janeiro: Zahar editores.

Erikson, E. H. (1987). *Infância e Sociedade* (2a ed.). Rio de Janeiro: Zahar editores.

F

Faneca, R. M., Araújo e Sá, M. H. & Melo-Pfeifer, S. (2015). Le rôle des langues d'origine dans la compétence plurilingue des jeunes issus de l'immigration : une étude de cas dans les écoles au Portugal. *Migrations So c i é t é*, XXVII (162): 101-121.

Faneca, R. M., Araújo e Sá, M. H. & Melo-Pfeifer, S. (2016): Is there a place for heritage languages in the promotion of an intercultural and multilingual education in the Portuguese schools? *Language and Intercultural Communication*, January:1-21. Doi: 10.1080/14708477.2015.1113751.

Fishman, J.A. (2001). 300-plus years of heritage language education in the U.S. In J.K. Peyton, D.A. Ranard, & S. McGinnis (Eds.), *Heritage languages in America: Preserving a national resource* (pp. 81-97). Washington, DC: Center for Applied Linguistics.

Fishman, J. 2006. Acquisition, Maintenance, and Recovery of Heritage Languages. In G. Valdés, J. Fishman, R. Chávez, and W. Pérez (Eds.), *Developing Minority Language Resources – The Case of Spanish in California*. Clevedon: Multilingual Matters.

Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor.

Flores, C. (2014). Understanding heritage language acquisition. Some contributions from the research on heritage speakers of European Portuguese. *Língua*. 2241, nº of pages 15. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1016/j.lingua.2014.09.008>.

Fonseca, M.L., Ormond, M., Malheiros, J., Patrício, M. & Martins, F. (2005). *Reunificação Familiar e Imigração em Portugal*. Lisboa: ACIME.

Fontoura, M. (2005). A construção da identidade cultural. In M. Fontoura. *Uns e Outros: da educação multicultural à construção da cidadania*. Lisboa: Educa.

G

García, O. (2005). Positioning Heritage Languages in the United States. *Hispania*.

89 (4), 601-605.

Genesee, F. (2015). Myths About Early Childhood Bilingualism. *Canadian Psychological Association*, 56 (1), 6–15. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1037/a0038599>.

Gellner, E. (1983). *Nations and Nationalism*. Oxford: Blackwell.

Giddens, A. (1990). *The Consequences of Modernity*. Cambridge: Polity Press.

Goullier, F. (2011). *Intergovernmental Language Policy Forum. The right of learners to quality and equity in education – The role of linguistic and intercultural competences*. Strasbourg: Council of Europe.

Grinberg, L & Grinberg, R. (1996). *Migração e Exílio*. Lisboa: Climepsi Editores.

Grosjean, F. (1982). *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Guardado, M. (2013). The Metapragmatic Regimentation of Heritage Language Use in Hispanic Canadian Caregiver–Child Interactions. *International Multilingual Research Journal*, 7 (3), 230-247. Doi: 10.1080/19313152.2013.770339.

Guardado, M. & Becker, A. (2014). ‘Glued to the family’: the role of familism in heritage language development strategies. *Language, Culture and Curriculum*, 27 (2), 163-181. Doi: 10.1080/07908318.2014.912658.

H

Hall, S. (2001). *A identidade cultural na pós-modernidade* (5a ed.). Rio de Janeiro: DP&A Editora.

Hall, S. (1996). Introduction: who needs identity? In S. Hall & P. Du Gay (eds.), *Questions of Cultural Identity* (pp. 1-18). London & Thousand Oaks: Sage Publications.

Hamers, J. F. (2000). The influence of Plurilingual education on child development. *Ikastaria*. 11, 225-249.

Hashimoto, K & Lee, J. S. (2011). Heritage-Language Literacy Practices: A Case Study of Three Japanese American Families. *Bilingual Research Journal*, 34 (2), 161-184.

Hélot, C. (2002). First and second language learning in early bilingual education. Cognitive theories and their implications for teachers. *Education et Sociétés Plurilingues*, Décembre, 20-29.

Hoppestad, M. H. (2010). Studying meaning in children's drawings. *Journal of Early Childhood Literacy*, 10 (4), 430-452.

J

Jodelet, D. (Ed), 1989, *Les représentations sociales*. Paris: PUF.

I

International Migration Report. (2002). United Nations New York, Retrieved from: <file:///G:/International%20Global%20Report%202002.pdf>.

K

Kaplan, A.Y. (1994). On Language Memoir. In A. Bammer. *Displacements: Cultural Identities in Question* (pp. 59-70). Bloomington: Indiana UP.

King, C. (2000). *The Moldovans: Romania, Russia, and the politics of culture*. Stanford: Hoover Institution Press.

Kopeliovich, S. (2010). Family language policy: A case study of a Russian-Hebrew bilingual family: Toward a theoretical framework. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 4 (3), 162–178. doi:10.1080/15595692.2010.490731.

Kramsch, C. (2005). The Multilingual Experience: Insights from Language Memoirs. *Migration, Culture, and the Nation-State*, 1 (1), 1-12. Retrieved from: <http://repositories.cdlib.org/ucbgerman/transit/vol1/iss1/art50905>.

L

Lee, E. S. (1966). A Theory of Migration. *Demography*, 3 (1), 47-57. Retrieved from: <http://links.jstor.org/sici?sici=0070-370%281966%293%3A1%3C47%3AATOM%3E2.0.CO%3B2-B>.

Lee, B. Y. (2013). Heritage language maintenance and cultural identity formation: the case of Korean immigrant parents and their children in the USA. *Early Child Development and Care*, 183 (11), 1576–1588. <http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2012.741125>.

Lee, J. (2002). Korean language in America: The role of cultural identity in heritage language maintenance. *Language, Culture and Curriculum*, 15 (2), 117–133.

Lee, J. S. & Wright, W. E. (2014). The Rediscovery of Heritage and Community Language Education in the United States. *Review of Research in Education*, 38 (3), 137-165. DOI: 10.3102/0091732X13507546.

Lindgren, E. & Muñoz, C. (2013). The influence of exposure, parents, and linguistic distance on young European learners' foreign language comprehension. *International Journal of Multilingualism*, 10 (1), 105-129. Doi: 10.1080/14790718.2012.679275.

Lipiansky, E.-M. (1993). L'identité dans la communication. *Communication et langages*, 97 (3), 31-37. Doi: 10.3406/colan.1993.2452.

Lipiansky, E. (1998). Le soi en psychanalyse. In J.-C. Ruano-Borbalan, *L'Identité: l'Individu, le groupe et la société* (pp. 35-40). Auxerre: Editions Sciences Humaines.

Lipiansky, E. (1998). Comment se forme l'identité des groupes. In J.-C. Ruano-Borbalan, *L'Identité: l'Individu, le groupe et la société* (pp. 143-150). Auxerre: Editions Sciences Humaines.

Little, D. 2010. *The Linguistic and Educational Integration of Children and Adolescents from Migrant Backgrounds*. Brussels: Council of Europe.

Ludi, G. & Py, B. (2009). To be or not to be a plurilingual speaker. *International Journal of Multilingualism*, 6, 154–167. doi:10.1080/14790710902846715

M

Maalouf, A. (2004). *Origens*. Lisboa: Difel.

Maalouf, A. (2009). *As Identidades Assassinas*. Lisboa: Difel.

Macnamara, J. (1966). *Bilingualism and Primary Education*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Madison, G. (2006). Existential Migration. *Existential Analysis*, 17 (2), 238-260.

Malheiros, J. M. (2005). Jogo de relações internacionais: Repensar a posição de Portugal no arquipélago migratório global. In A. Barreto (Ed.). *Globalização e migração*. Lisboa: ICSPP.

Marshall, S. & Moore, D. (2013). 2B or Not 2B Plurilingual? Navigating Languages Literacies, and Plurilingual Competence in Postsecondary Education in Canada. *Tesol Quarterly*, 47 (3), 472- 497. doi: 10.1002/tesq.111.

Melo-Pfeifer, S. & Schmidt, A. (2013). "Dessine-moi tes langues et je te dirai qui tu es": le rapport des enfants lusodescendants au portugais comme Langue-Culture d'Origine en Allemagne. *Recherches en didactique des langues et des cultures: Les Cahiers de l'Acedle*, 10 (1), 103-141.

Melo-Pfeifer, S. (2014). The role of the family in heritage language use and learning: impact on heritage language policies. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, Jan., 1-19. Doi: 10.1080/13670050.2013.868400.

Melo-Pfeifer, S. (no prelo). O que significa ter raízes portuguesas, hoje? Perspetivas de adolescentes e jovens lusodescendentes na Alemanha.

Merriam, S. B. (1998). Case study research in education: a qualitative approach. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Moscovici, S., 1989, *Les représentations sociales*. Paris: PUF.

Moore, D., & Gajo, L. (2009). French voices on plurilingualism and pluriculturalism: Theory, significance and perspectives. *International Journal of Multilingualism*, 6, 137–153. Doi:10.1080/14790710902846707.

Moore, D. & Castellotti, V. (2011). Dessins d'enfants, recherche qualitative, interprétation. Des poly-textes pour l'étude des imaginaires du plurilinguisme. In Ph. Blanchet & P. Chardenet (Eds.), *Guide pour la recherche en didactique des langues. Approche contextuélisées* (pp.118-132). Paris: Éditions des Archives Contemporaines.

N

Nesteruk, O. (2010). Heritage language maintenance and loss among the children of Eastern European immigrants in the USA. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 31(3), 271-286. Doi: 10.1080/01434630903582722.

O

Oriyama, K. (2011). “The Effects of the Sociocultural Context on Heritage Language Literacy: Japanese-English Bilingual Children in Sydney.” *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 14 (6): 653–681. doi:10.1080/13670050.2011.570739.

Oliveira, C. & Gomes, N. (2014). *Monitorizar a Integração de Imigrantes em Portugal*. Lisboa: ACM.

P

Pailé, J. (2002). Migration, migrant, géographie de la population. *Espace, population, sociétés* 20 (1), 73-82.

Park, S. M. & Sarkar, M. (2007). Parents' Attitudes Toward Heritage Language Maintenance for Their Children and Their Efforts to Help Their Children Maintain the Heritage Language: A Case Study of Korean-Canadian Immigrants. *Language, Culture and Curriculum*, 20 (3), 223-233.

Pavlenko, A. (2008). Multilingualism in Post-Soviet Countries: Language Revival, Language Removal, and Sociolinguistic Theory. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 11 (3-4), 275-308.

Peal, E. & Lambert, W. E. (1962). The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs*, 76, 1-23.

Perista, P. (2004). Imigrantes de Leste em Portugal: da migração à inserção. In V Congresso Português de Sociologia. Sociedades contemporâneas: Reflexividade e Ação. Braga: Universidade do Minho.

Perregaux, Ch. (2011). Draw me a language! Understanding the imaginary of young children. *Child Health and Education*, 3 (1), 16-30.

- Petrescu, C. (2001). Contrasting/Conflicting Identities: Bessarabians, Romanians, Moldovans. In B. Trencsényi, D. Petrescu, C. Petrescu, C. Iordachi & Z. Kántor. *Nation-Building and Contested identities: Romanian & Hungarian Case Studies*. Iasi: Polirom.
- Phinney, J.S. (1990). Ethnic identity in adolescents and adults: Review of research. *Psychological Bulletin*, 108 (3), 499–514.
- Piaget, J. (1970). *A Construção do Real na Criança*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Pinho, A. S. (2015). Português Língua de Herança: vozes de professores em contexto e reptos à formação de professores. In S. Melo-Pfeifer (org.), *Didática do Português Língua de Herança* (pp.220-244). Lisboa: LIDEL.
- Pinto, S. M. (2005). *Imagens das línguas estrangeiras de alunos universitários portugueses*. Dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro.
- Polinsky, M., & Kagan, O. (2007). Heritage languages: In the ‘wild’ and in the classroom. *Language and Linguistics Compass*, 1 (5), 368–395.

R

- Robins, K. (1991). “Tradition and translation: national culture in its global context”. In J. Corner & S. Harvey (orgs.), *Entreprise and Heritage: Crosscurrents of National Culture*. Londres: Routledge.
- Rocha-Trindade, M. B. (2002). A imigração em Portugal. Contribuição externa para o desenvolvimento interno. *Cadernos Sociedade e Trabalho*, 2, 145-160.
- Roper, S. D. (2005). The politicization of education: Identity formation in Moldova and Transnistria. *Communist and Post-Communist Studies*, 38(4), 501–514. Doi:10.1016/j.postcomstud.2005.09.003.

S

- Sabogal, F., Marin, G., Otero-Sabogal, R., Marin, B. V. & Perez-Stable, E. J. (1987). Hispanic familism and acculturation: What changes and what doesn’t? 7, 397–412.
- Sam, D., & Berry, J. W. (Eds.). (2006). *Cambridge handbook of acculturation psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Santos, C. A. (2007). *Imagens de Mulheres Imigrantes na Imprensa Portuguesa*. Lisboa: ACIDI.
- Savidan, P. (2009). *O Multiculturalismo*. Mem Martins: P. E. A.
- Schwartz, M. (2008). Exploring the Relationship between Family Language Policy and Heritage Language Knowledge Among Second Generation Russian–Jewish Immigrants in Israel. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 29 (5), 400-418.
- Silva, E. F. (2010). *Competências Linguísticas e Trajetórias Profissionais dos Imigrantes Ucrânicos e Moldavos na AML*. Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa. Recuperado em 11 de novembro, 2015, de: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5449/1/igotul001139_tm.pdf.

Sim-Sim, I., Silva, A.C. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no Jardim-de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.

Skutnabb-Kangas, T. & Toukomaa, P. (1976). *Teaching Migrant Children's Mother Tongue and Learning the Language of the Host Country in the Context of the Socio-Cultural Situation of the Migrant Family*. Tampere: UNESCO Report, University of Tampere Research Reports, 15.

Skutnabb-Kangas, T. & McCarty, T. L. (2011). Key Concepts in Bilingual Education: Ideological, Historical, Epistemological, and Empirical Foundations. In *Encyclopedia of Language and Education*.

Skutnabb-Kangas, T. (2002). *Why Should Linguistic Diversity Be Maintained and Supported in Europe?* Guide for the Development of Language Education Policies in Europe. Strasbourg: Language Policy Division.

Soares, S. M. (2012). *Português Língua de Herança: Da Teoria à Prática*. Dissertação de mestrado. Universidade de Porto.

Stake, R. E. (2012). A arte de investigação com estudos de caso. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Șaragov, N. e Plugaru, L. (2015). Chișinău în Cifre. Anuar Statistic 2014. Biroul Național de Statistică al Republicii Moldova. (Chisinau em Números. Bureau Nacional de Estatística da República da Moldávia). Recuperado em 5 de fevereiro, 2016, de: http://www.statistica.md/public/files/publicatii_electronice/Chisinau/Anuar_Chisinau_2015.pdf.

T

Tannenbaum, M. and Howie, P. (2002). The association between language maintenance and family relations: Chinese immigrant children in australia. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 23 (5), 408–424.

Trim, J. L. M. (1997). *Modern Languages. Learning, teaching, Assesment. A common European Framework of Reference*. A General Guide for Learners. Strasbourg: Language Policy Division.

Tse, L. (2001a.). “*Why Don't They Learn English?*” *Separating Fact from Fallacy in the U.S. Language Debate*. New York: Teachers College Press.

Tse, L. (2001). Resisting and reversing language shift: Heritage-language resilience among U.S. native biliterates. *Harvard Educational Review*, 71 (4), 676–706.

U

UNESCO. (2009). *Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural*. Relatório Mundial da UNESCO. Recuperado em 19 de abril, 2016, de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001847/184755por.pdf>.

V

Vala, J. (1987). A Análise de Conteúdo. In A. Silva & J. Pinto (orgs.), *Metodologia das ciências sociais* (p. 102-128). 2.^a ed. Porto: Edições Afrontamento.

Valdés, G. (2001). Heritage language students: Profiles and possibilities. In J. K. Peyton, D. A. Ranard, & S. Mc Ginnis (Eds.), *Heritage languages in America: Preserving a national resource* (pp. 37–80). Washington, DC, & McHenry, IL: Center for Applied Linguistics and Delta Systems.

Valdés, G. (2005). Bilingualism, heritage language learners, and SLA research: Opportunities lost or seized? *The Modern Language Journal*, 89 (3), 410–426.

Vigotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Process*. Cambridge MA: Harvard University Press.

W

Wiley, T. G. (2005). The reemergence of heritage and community language policy in the U.S. national spotlight. *The Modern Language Journal*, 89, 594–601.

Wilson, A. 2012. “Interpreting Differences in Parental Encouragement to Learn the Host Language: California and Catalonia Compared”. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 5 (3), 44–56.

Wong Fillmore, L. (2000). Loss of family languages: Should educators be concerned? *Theory Into Practice*, 39 (4), 203–210.

Worden, E.A. (2014). *National Identity and Educational Reform: Contested Classrooms*. New-York: Taylor & Francis.

Y

Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2.ed. Porto Alegre: Bookman.

Z

Zhang, D. & Slaughter-Defoe, D. T. (2009). Language attitudes and heritage language maintenance among Chinese immigrant families in the USA. *Language, Culture and Curriculum*, 22 (2), 77-93. Doi: 10.1080/07908310902935940.